

ESPAÇO



ISSN 0103-7666

Satyre Buvante –
Detalhe de pintura mural.
Pompeia – Villa dos Mistérios.
MAIURI, A. "La Peinture Romaine"
Geneve – Paris – New York:
Editions d'art Albert Spira, 1953.

INFORMATIVO

TÉCNICO

CIENTÍFICO

DO INES

Nº 21

JUN/2004

Debate

**Educação de Surdos
e Corporeidade:
do Silêncio ao Grito
na Gesticulação Cultural**

Espaço Aberto

**Presbiacusia e Saúde Pública
As Origens Sociais e Políticas da
Noção de Cultura Surda na Cidade
do Rio de Janeiro**



2 *Editorial*

3 *Espaço Aberto*

As Origens Sociais e Políticas da Noção de Cultura Surda na Cidade do Rio de Janeiro

Mário José Missaglia Jr

10

Presbiacusia e Saúde Pública

Prof^o Ms. Leila Couto Mattos

18 *Debate*

Aportes para a Formação do Docente de Crianças Surdas: Na Espreita do Entre-saber

Prof^o Dr^a Lúcia Maria Vaz Peres

24

Educação de Surdos & Corporeidade: Do Silêncio ao Grito na Gesticulação Cultural

Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos

39

Entre o Real e o Imaginário: Processos Simbólicos e Corporeidade

Prof^o. Dr^a Maria Cecília Sanchez Teixeira

54 *Atualidades em Educação*

A Mediação de Esquemas na Resolução de Problemas de Matemática por Estudantes Surdos

Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho

63

A Inclusão de Alunos Surdos na Escola Regular

Amélia Rota Borges

69 *Reflexões sobre a prática*

Educação Alimentar na Pré-escola

Gláucia da Silva Carvalho

74

As Imagens e os Textos de Sujeitos Surdos: Uma Questão de Relevância

Carlos Henrique Freitas Chaves

83 *Visitando o acervo do INES*

85 *Produção Acadêmica*

Dissertações e teses produzidas na área da surdez

89 *Resenhas de Livros*

91 *Material Técnico-Pedagógico*

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 Editorial:

Rua das Laranjeiras, 232/3º andar
CEP 22240-001 Rio de Janeiro/RJ - Brasil
Fax: (21) 2285-7284 / 2285-7546 r:111
e-mail: ddhct1@ines.org.br

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

E/73 Espaço: informativo técnico-científico do INES.
nº 21 (janeiro-junho 2004) - Rio de Janeiro: INES, 2004.
v.
Semestral
ISSN 0103/7668

1. Surdos - Educação - Periódicos. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil). II. Título: Informativo técnico-científico do INES

94-0100

CDD-371.92
CDU-376.33

EDITORIAL

INES

ESPAÇO

JUN/04

2

Dentre os vários artigos apresentados nesta publicação da ESPAÇO, aqueles que compõem a seção **Debate** dizem respeito, mais uma vez, à subjetividade como essencial ao aprendizado e, desta feita, enfatizando, talvez de modo inédito, estudos do imaginário. Imaginário não no sentido do irreal que se opõe ao real, conforme se costumam dizer de devaneios, sonhos, crenças, mitos, romances, ficção. Ao invés disso, imaginário que comporta *tanto uma dimensão representativa e verbalizada como uma dimensão emocional, afetiva que toca o sujeito*, como nos diz, em seu artigo, Maria Cecília Sanchez Teixeira. É de fato nesse sentido que podemos pensar sobre a importância do imaginário em formações e práticas pedagógicas fundadas em territórios de “entre-saberes”, lugares privilegiados de diálogos que atravessam várias áreas do conhecimento e de dimensões humanas, sem que nenhuma perca sua especificidade, mas caminhe, inevitavelmente, rumo a uma desejável interdisciplinaridade e a uma transdisciplinaridade, como bem aponta o artigo de Lúcia Maria Vaz Peres.

Os artigos alojados na seção **Debate** nos convidam, então, a repensar a educação e o espaço escolar para além da base epistemológica aristotélica-cartesiana, cujos pilares repousam em postulados da identidade, da exclusão e da não-contradição, via lógica de cunho anti-tético (corpo ou mente, sujeito ou objeto). Diferente disso, as três matérias discutem um outro olhar “epistemológico” dirigido à prática pedagógica e amparado em princípios que nos possibilitam transpor fragmentações, exclusões, dicotomias e hiper-especializações presentes, ainda hoje, no mundo ocidental. Afinal, merece destaque a razão sensível — um dos princípios desse outro modo de “olhar” — como sendo *alternativa para captar a racionalidade dos processos simbólicos, a partir da corporeidade, para além da dicotomia sujeito/objeto*, conforme bem assinala Marcos Ferreira Santos, em seu artigo. Enfim, nesses três textos somos contemplados com uma abordagem que privilegia a *inter-relação* entre processos simbólicos e corporeidade, se estendendo ainda a reflexões pertinentes à gesticulação própria da pessoa surda.

Por sinal, foi seguindo a trilha de estudos do imaginário que escolhemos para a seção **Visitando o Acervo do INES** o trabalho desenvolvido pela equipe de professores e monitores surdos, em nossa Biblioteca Infantil. Especialmente lá, é que lendas, contos infantis, *folklore*, sonhos e fantasias colocam em “alto relevo” a magia do aprender, cujo canto se conjuga com a racionalidade e, portanto, de lá podemos dizer ser um local de re-(en)canto!

Quanto à pintura mural escolhida para a capa deste número e que faz referência à embriaguez dionisíaca, gostaríamos de explicitar que nossa intenção foi a de que servisse como possível pano-de-fundo para o estudo do imaginário, a ser entendido como algo que, se não comporta uma extremada objetividade, fragmentações e exclusões, tampouco se reduz ao pânico dionisíaco como uma análise precipitada, ingênua e preconceituosa poderia fazer crer. Em última instância, campos do imaginário dizem respeito àquilo que nos é mais humano: a nossa fraternidade. Certamente, se “*os homens podem se ‘compreender’ mutuamente através do tempo, da história e da distância das civilizações [...] é porque toda a espécie homo sapiens possui um patrimônio inalienável e fraterno que constitui o império do imaginário*”¹. Assim sendo, quem somos cada um de nós, senão o *homo symbolicus* de que nos fala o filósofo Ernest Cassirer?

Sem dúvida alguma, nas tantas outras seções da presente edição da ESPAÇO serão encontrados novos discursos também sumamente instigantes. Entendemos que, tal qual os demais, de idêntico modo, esses outros não estarão esgotando respostas, ao mesmo tempo em que, seguramente, irão fomentar novas e férteis indagações. Que você — leitor e leitora — faça bom proveito!

Comissão editorial

¹DURANT, Gilbert (1996) *Campos do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.

ESPAÇO

ISSN 0103-7668

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Tarso Genro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Cláudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS
Stry Basílio Fernandes dos Santos

DEPARTAMENTO DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO,
CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Nadia Maria Postigo

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.

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Leila de Campos Dantas Maciel

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

COMISSÃO EDITORIAL/EXECUTIVA
Carmen B. Capioni
Marcelo M. Costa Lima
Marilda P. de Oliveira
Marta Ciccone

PARECERISTAS
Prof. Dr. Eduardo Jorge C. da Silva - IFF
Prof.ª Dr.ª Elizabeth Macedo - UERJ
Prof.ª Dr.ª Mônica Pereira dos Santos - UFRJ

PROGRAMAÇÃO VISUAL
I Gráficos
IMPRESSÃO
Gráfica Rio Branco
TIRAGEM
5.000 exemplares

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

Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar
Rio de Janeiro - RJ - Brasil CEP: 22240-001

Telefax: (21) 2285-7284/
2285-7546 r. 111
E-mail: ddhct1@ines.org.br
diesp@ines.org.br

As Origens Sociais e Políticas da Noção de Cultura Surda na Cidade do Rio de Janeiro

Mario José Missagia Jr*

Resumo:

Este trabalho busca problematizar algumas noções e trabalhar outras de modo a tentar contribuir para elucidar os *porquês* do movimento social promovido pelos surdos do Rio de Janeiro, em torno da questão da "cultura Surda". Para tal, são privilegiadas três abordagens buscando focar a questão numa visão plural. A primeira, uma visão antropológica, discute as noções de cultura aplicadas às especificidades deste caso particular. A segunda, uma

abordagem sociológica, volta-se para as bases sociais da questão. A terceira, e última, versa sobre as relações políticas presentes no tema estudado. Com esse instrumental originado nas Ciências Sociais tento produzir uma abordagem nova para entender esse fenômeno tão convergente com a modernidade.

Abstract:

This study intends to go over some issues and consider some others in order to contribute to

clarify the causes of the social movements which have been made by the deaf people in Rio de Janeiro state concerning the "Deaf Culture". We have considered three approaches trying to focus this question through the multifactorial aspect. First of all, an anthropological view, we discuss the culture meaning of this particular case. The second one, a sociological viewer, look for the social base. The third is about the political relations which are in this studied subject. With these tools took from the Social Science we are trying to produce a new approach to help us understand this controversial modern phenomenon.

Quando se olha para o movimento social da comunidade surda do Rio de Janeiro, percebe-se

*Licenciando em Ciências Sociais – UFF.
Bolsista de Iniciação Científica – FAPERJ,
sob nº e-26/151.559/03 – Orientação de Cristina Delu:
Profa. Dra. Adjunta da Faculdade de Educação da UFF.
missagia@universiabrasil.net

um forte e engajado discurso em favor do conceito de "cultura Surda". Práticas dessa comunidade não se distanciam desse movimento ideológico, podendo-se nela identificar uma postura ativa na luta e no debate travado em torno das questões referentes a "ações afirmativas". A partir dessas evidentes constatações, uma questão então se levanta: por que isto está ocorrendo?

Muitas respostas surgem e a mais popular nos dias de hoje busca explicar o objeto referido através de questões de natureza culturalista, fundando suas teses em uma diferenciação entre "cultura Surda" e "cultura ouvinte", vendo conflitos político-sociais como frutos da negação, por parte dos ouvintes, de algo real que existe de forma substantiva¹: "a cultura Surda" (BEHARES, 1999).

Segundo teorias desenvolvidas por essa linha, a gênese dessa "forma substantiva" seria fundada no encontro "surdo-surdo" (BEHARES, 1999). Nesse encontro dar-se-ia pela primeira vez uma troca verdadeira de experiências, na qual "estrangeiros"² poderiam enfim dividir experiências distintas de vida, de modo a dar origem a um sistema comum de abstração e classificação do mundo: a "cultura Surda". Esta, por consequência, permitiria a tais "estran-

geiros" conseguirem se definir de forma positiva (BEHARES, 1999), ou seja, formularem uma identidade baseada não no que não são ou que não têm, mas sim na afirmação de traços próprios e individuais.

Como elemento mais elucidativo e comprovador de tal sistema cultural nasceria a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS, como será referida neste artigo), a qual seria prova de autonomia e singularidade frente aos demais sistemas. Por ser um meio totalmente novo de classificar e tipificar o

pressuposto igualmente fundamental, essa teoria abriga, pois, a aludida visão do surdo como um "estrangeiro" (BEHARES, 1999) que não compartilharia com os ouvintes de suas representações culturais por outra forma que não a da simples imposição³ destas por parte dos ouvintes (TESKE, 2002).

Se os surdos são "estrangeiros" em relação à nossa sociedade, o que se denomina por "cultura Surda" seria a expressão de uma forma concreta e substantiva de representar o mundo.

mundo (incluindo, então, uma estrutura e pensamento próprios), tal pode ser dito se admitido for que esta seria a evidência de uma cultura baseada em um modo autêntico e singular de lidar com a realidade dividida com outros indivíduos, que não compartilham do mesmo sistema cultural. Como

Em outras palavras, tal pressuposto justificaria uma autonomia da "cultura Surda",⁴ já que fica implícito ter havido uma divisão de símbolos e representações culturais com os que não são surdos, o que exigiria que re-significássemos o papel da LIBRAS a ponto de entendermos de outra forma

¹ Por "existir de forma substantiva" deve-se entender uma forma independente e concreta, fundada numa gênese própria e individual.

² O que se entende por estrangeiro é a idéia do surdo como indivíduo estranho às representações culturais de sua comunidade e, portanto, alijado de contatos no próprio mundo em que se encontra.

³ Por "impor representações culturais" entende-se aculturar, no sentido mesmo utilizado para falar da relação dos índios com os jesuítas, ou dos espanhóis com os incas; ou seja, impor representações externas àquele grupo, através de relações de poder baseadas na coerção.

⁴ Aqui a surdez está escrita com "s" maiúsculo para fazer menção à surdez como identidade positiva, conceito o qual Behares desenvolve em seu texto "Linguas e Identificações: as crianças surdas entre o sim e o não" no livro organizado por Sidlar "A Surdez: um olhar sobre a diferença" - 1998.

as próprias causas que levariam surdos a promoverem os mencionados movimentos sociais e políticos. Esses movimentos, no entanto, podem ser vistos como frutos de uma conjuntura política e sócio-econômica permeada e fundada em questões culturais amplas e comuns, tanto a surdos,

Surda" seria a expressão de uma forma concreta e substantiva de representar o mundo. Do contrário, se for decorrente da posição e da condição de classe (BOURDIEU, 1992), o que se chama de "cultura Surda" seria uma abstração de cunho ideológico, fruto da relação de um grupo com os demais dentro da mesma sociedade e, portanto, tendo os mesmos valores e símbolos, assim como os mesmos "objetivos culturalmente instituídos" (MERTON, 1970).

De qualquer modo, para dis-

gua⁵, a um grupo cultural, sob o argumento de que dividiriam uma estrutura comum de classificação e de tipificação do mundo construídas na estrutura própria de cada língua.

Entretanto, existem algumas outras formas de se ver a cultura e, neste artigo, opto por trabalhar com a concepção desenvolvida na escola culturalista norte-americana, em especial com a noção de cultura como uma seleção de respostas adaptativas que os homens dão aos estímulos e problemas que o meio impõe (RUTH BENEDICT, 1959). É importante dizer que essa opção não se reflete em radicalismos ou doutrinação, já que obras de antropólogos como Clifford Gurtis e Marcel Mauss ou de sociólogos que não falam sobre cultura, mas oferecem importantes contribuições para se pensar este tipo de fenômeno, serão igualmente consideradas.

Sob esse novo ponto de vista, a LIBRAS seria uma resposta à necessidade de se comunicar sem o uso da audição, ou seja, uma resposta cultural encontrada pelos surdos para uma necessidade prática e específica do seu dia-a-dia, a qual pode ser encarada como uma marca distintiva entre eles e os ouvintes. Essa marca traz mais do que uma pequena diferença, ela afeta toda a possibilidade de comunicação dos surdos e, por consequência, toda sua socialização, embora isto não queira dizer que ele esteja alijado do con-

A LIBRAS seria uma resposta à necessidade de se comunicar sem o uso da audição, ou seja, uma resposta cultural encontrada pelos surdos para uma necessidade prática e específica do seu dia-a-dia

como a ouvintes, da nossa sociedade e de outras sociedades ocidentais modernas, nas quais se podem encontrar, sem dificuldade, grupos com propostas semelhantes e em condições sócio-econômicas semelhantes.

Em termos mais claros, a questão epistemológica em que tal pressuposto influiria é a seguinte: se os surdos são "estrangeiros" em relação à nossa sociedade, o que se denomina por "cultura

cutirmos a questão da "cultura Surda" (BEHARES, 1999) o primeiro passo é entendermos o que queremos dizer por cultura. Nos trabalhos que versam sobre o tema, normalmente cultura é definida como um conjunto de representações simbólicas do mundo. Ao se assumir essa definição, fica supostamente simples igualar um grupo de usuários de uma determinada língua, desde que estes a tenham como primeira lín-

⁵ Língua nativa, ou com a qual existe relação mais estreita.

Os trabalhos de oralização mais bem-sucedidos são [...] aqueles feitos desde o primeiro ano de vida, o que pressupõe um diagnóstico precoce

tato com a comunidade que o rodeia, já que a comunicação se dá por todos os sentidos.

Quando uma mãe, através de um tapa ou de outra coerção qualquer, produz um estímulo negativo associando-o com determinada atitude, ela está transmitindo seus hábitos e seus costumes, isto é, em uma escala maior de análise, sua cultura. Crianças surdas têm o hábito de usar roupas assim como crianças ouvintes e se olharmos para os próprios surdos que pregam o conceito de "cultura Surda" poderemos reconhecer elementos inegavelmente culturais, os quais também são constatáveis nos ouvintes, como o padrão de beleza, ou o senso de humor. Sendo assim, não há como negar que a comunicação entre surdos e ouvintes se deu e, ainda mais, que esta comunicação foi suficiente para que (excetuados casos excepcionais) a cul-

tura do lugar onde o surdo viveu tenha tido força para nele imprimir suas marcas, assim como nos outros que lá viviam.

Para deixar ainda mais clara a questão, vale a pena mencionar também o texto de Mauss (2003) intitulado *Técnicas Corporais*, no qual o autor demonstra como atos dotados de um certo grau de involuntariedade⁶ são na verdade moldados pela sociedade e, portanto, tornam-se traços representativos da cultura. Uma boa ilustração dada pelo autor é o modo de andar das mulheres, o qual é diferente de cultura para cultura. Se transportarmos essa ótica para a nossa questão e compararmos, por exemplo, o modo de jogar bola de um surdo brasileiro com o de um surdo sueco, não será difícil constatarmos que, na maioria dos casos, o modo do surdo brasileiro terá mais a ver com o dos ouvintes brasileiros do que

com o dos surdos suecos. Ou seja, também situações como essas mostram como a cultura se reproduz em função do contato social, mesmo quando não há uma língua comum.

Outro elemento importante para se pensar a cultura é a questão da continuidade. Como as culturas se transmitem? Em todos os casos, esse processo se dá pelo contato, em primeiro lugar, com a família que é o conjunto de pessoas que forma inicialmente o mundo do indivíduo para, a partir daí e gradativamente, este mundo ir se abrindo pelo contato com a sociedade e com outras crianças na educação formal.

No caso da criança surda, esse processo se dá quase sempre em meio a ouvintes⁷, apesar de marcado por fortes traumas e estigmas, os quais conturbam o curso comum do processo, mas não o anulam por completo. A evidência empírica mais clara é a de que os surdos, com os quais é desenvolvido um trabalho de oralização, muitas vezes conseguem superar grande parte das dificuldades, apesar de geralmente continuarem estigmatizados. Quando não são falantes da modalidade oral de nossa língua, o processo chega a pontos críticos, muitas vezes limitando o contato social com a família e, no entanto, surdos não ficam privados de contato com a cultura da sociedade de onde se originam. Já suas famílias, mesmo que por meio de comunicação rudimentar, trans-

⁶ *Involuntariedade no sentido de não se ter o completo domínio do processo, ou seja, não se constitui de uma ação completamente planejada, mas sim de uma técnica de aprendizado social baseado na repetição.*

⁷ *É possível afirmar isto: a maior parte dos surdos nasce em famílias ouvintes. Esse fato serve para permitirmos concluir a baixa incidência de surdez por motivos transmitidos hereditariamente. Além disso, grande parte dos surdos nasce ouvinte e perde a audição posteriormente, devido a doenças mal tratadas, ou mesmo medicamentos mal aplicados, se tornando só então surdos.*

mitem-lhes noções de certo e errado, além de outros valores vigentes na sociedade.

Assim, pois, a questão da cultura nos ajuda a responder a pergunta inicialmente levantada, mas não constitui a única resposta por si só já que surdos, sejam eles oralizados ou não, compartilham significativamente da sociedade onde vivem. Mas, então, o que os estaria levando a entrar na dinâmica de construção de uma identidade alternativa à sua de origem?

Para ajudar a trabalhar com essa outra versão um pouco mais refinada do aludido questionamento inicial, podemos nos voltar para alguns trabalhos de sociologia que buscam entender o agrupamento de indivíduos por seu caráter sociológico e político. Antes de mais nada, contudo, para adentrarmos nessa complexa tarefa será indispensável pensarmos em quem é o surdo que reivindica essa possibilidade identitária com todos os seus efeitos políticos e sociais.

Podemos observar, já de pronto, que tal reivindicação só é váli-

da para surdos usuários de LIBRAS, já que os oralizados, ou usuários de outras línguas de sinais, não dividiriam uma mesma forma de classificar e tipificar o mundo, assim como não compartilhariam dos mesmos símbolos. Ademais, dentre a parcela carioca (grupo ao qual o presente trabalho se refere) é possível notar um outro denominador comum: o do padrão sócio-econômico. Essa maioria de surdos tem sua origem nas classes populares, além de uma história de diagnóstico tardio da surdez, de forma que ficará interessante observarmos qual e o quão determinante terá sido o fator para que se tornassem usuários de LIBRAS ao invés do português.

Primeiramente, os trabalhos de oralização mais bem-sucedidos são (de acordo com a literatura da área) aqueles feitos desde o primeiro ano de vida, o que pressupõe um diagnóstico precoce. Em nosso país, exames que tornam possível esse diagnóstico são praticamente privilégio de classes altas e médias, deixando carentes

deste serviço, principalmente, a população pobre e do interior. Depois, a modalidade oral do português requer um trabalho fonoaudiológico intenso, longo e periódico, o qual custa muito caro. A situação fica ainda pior por não existirem profissionais qualificados em número o bastante para satisfazer a demanda.

Tal não bastasse, o surdo em questão também carrega o referido outro elemento comum: o estigma⁸ social derivado da deficiência. Sabemos que essa condição de estigmatizado não é privilégio dos surdos usuários de LIBRAS. Mas, pelo sofrimento e a exclusão social provocados pelo estigma, tais surdos reagem de modo a transformar em ponto comum seu uso da LIBRAS em fator agregador exclusivo de identidade, na medida em que só eles têm este elemento em comum.

No caso, a idéia básica é a de que a oposição entre ouvintes e surdos, criada pelo estigma social carregado pelos últimos, terá agido de modo a ressaltar elementos comuns que seriam usados como distintivos sociais⁹ (BOURDIEU, 1992) (aqui, o mais

⁸ O termo estigma está sendo empregado no sentido em que está referido no texto de Goffman, E. (1980) *ESTIGMA: NOTAS SOBRE A MANIPULAÇÃO DA IDENTIDADE DETERIORADA*.

⁹ Por distintivos sociais deve-se entender um elemento comum a um grupo, que seja evidente o bastante para marcar a margem entre ele e os demais grupos sociais dos quais se o pretende distinguir. Esse conceito é trabalhado por Bourdieu (1992), em seu texto "Economia das Trocas Simbólicas".

forte seria a LIBRAS). Essa oposição tenderia a obscurecer os pontos comuns entre surdos e ouvintes em uma mesma cultura e um tal tipo de processo social foi identificado por Zimmel (1983) como "coesão pelo conflito", quando o autor se perguntou quais seriam as formas pelas quais sociedades e grupos sociais manter-se-iam coesos.

Essa derradeira hipótese seria uma possibilidade fundada na esfera sócio-econômica para atribuir sentido ao movimento social protagonizado pelos surdos em pauta: uma visão que enxerga o grupo e sua dinâmica como fruto de uma conjuntura, como consequência de um quadro de exclusão social e econômica.

Mas, um novo ponto referente à cultura e suas delimitações pode também ajudar a problematizarmos a idéia de "cultura Surda" e uma outra pergunta adequada para trabalharmos esta questão parece ser: onde, politicamente, o reconhecimento da identidade positiva colocaria o surdo?

Quando nos viramos para o exterior e mais especificamente para o próprio Brasil, fica óbvio

aonde um movimento de ação afirmativa pode levar. Grupos como o do movimento negro, no caso das cotas em nossas universidades públicas e de outros movimentos étnicos nascidos fora do país, conseguiram benefícios diversos e muito expressivos. Sendo assim, não seria difícil supormos que surdos, para terem acesso a semelhantes benefícios, poderiam estar interessados em usar o mesmo tipo de argumento, caracterizando-se como grupo cultural distinto. Porém, ainda assim a questão só mudaria de figura: a que tipo de posição social esse grupo estaria se conduzindo se conseguisse alcançar desejados benefícios?

Marshall (1967) tem um bom texto sobre o assunto, no qual afirma que mesmo que se concedam benefícios políticos¹⁰ de modo a privilegiar social e economicamente grupos menos abastados da sociedade, nem então estes se livram facilmente de questões referentes ao status, pois, onde ocorre quebra de igualdade política, criam-se duas classes de cidadãos: os que recebem "direitos sociais"¹¹ e os que dependem de "assistências sociais"¹².

Entre esses dois clãs, a igualdade não se pode dar de forma plena, especialmente porque emerge, na maioria dos casos, um atrito político entre grupos, já que o espaço que está sendo cedido a um, estará sendo tomado do outro.

Ademais, tais benefícios poderiam contribuir para a condição econômica dos surdos que se envolvessem nesse processo, porém não parece pouco provável que acabassem por aumentar o grau de estigmatização social, o que, dentro da lógica acima pontuada¹³, só aumentaria o fosso social que separa surdos usuários de LIBRAS do resto da sociedade.

Seja como for, ao longo deste sucinto artigo e sob o olhar das ciências sociais, busquei introduzir a razão de ser de um movimento sócio-político que vem se desenvolvendo no Rio de Janeiro, em prol da defesa do conceito de "cultura Surda". Para tal, procurei utilizar elementos de três áreas de conhecimento, entre as quais não há fronteira clara: a antropologia, a sociologia e a ciência política. Através dessa ótica heterodoxa não pretendi esgotar questões ou concluir verdades, mas problematizar as far-

¹⁰ Políticos pois dizem respeito à igualdade, ou melhor, desfazem a igualdade política para tentar alcançar uma maior igualdade social e econômica.

¹¹ Por "direitos sociais" entendem-se benefícios os quais são comuns a todos os cidadãos e que, portanto, são inerentes à condição de cidadania.

¹² Por "assistências sociais" entendem-se benefícios de caráter não universal e que, portanto, são externos à condição de cidadão ou são externos a uma cidadania de tipo distinto do primeiro.

¹³ Na qual o processo de estigmatização, somado à coesão pelo conflito, acaba agregando os surdos usuários de LIBRAS em torno desta, utilizando-a como distintivo social.

tas polêmicas que sobrevoam tal questão, mirando-as por meio de conceitos de autores pouco comuns no campo em causa.

É sabido que as questões que neste texto foram tocadas são muito grandes para as parcas linhas de que dispus, assim como

se sabe que faltam evidências empíricas produzidas cientificamente para que se possam testar teses mencionadas. Porém, mesmo com todas essas limitações, conto ter trazido à tona elementos que ajudem a pensar o tom ideológico do posicionamento de

agentes políticos envolvidos na área, de modo a produzir uma análise desconfiada que olhe para discursos não como expressões sempre sinceras da verdade, mas também como frutos de uma conjuntura social, política e econômica determinada.

Referências Bibliográficas

- BEHARES, I. E Línguas e identificações: as crianças surdas entre o "sim" e o "não". In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, pp131-147, 1999.
- BENEDICT, Ruth *Patterns of culture* / 2. ed. - Boston: Houghton Mifflin, 1959.
- BOURDIEU, Pierre *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- DA CUNHA, Manuela Carneiro *Religião, comércio e etnicidade: uma interpretação do catolicismo brasileiro em lagos no século XIX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- GEERTZ, Clifford *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, c1989.
- GOFFMAN, Erving *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* / 3. ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- MARSHALL, T Humprey *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MERTON, Robert King *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- SANCHES, C *La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes*. In: SKLIAR, C (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, pp35-45, 1999.
- SANT'ANNA, W; PAIXÃO, M *Muito Além da senzala; ação afirmativa no Brasil*. <http://www.ibase.org.br/paginas/wania.html>.
- SEYFERTH, G *Etnicidade e cidadania: Algumas considerações sobre as bases étnicas da mobilização política*. Boletim do Museu Nacional, nova série, antropologia, número 42, 20 de outubro. Rio de Janeiro, 1983.
- SIMMEL, G; MORAES FILHO, E *Georg Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- SKLIAR, C (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, pp131-147, 1999.
- TESKE, O *A surdez, os surdos e as relações de poder(es)*. In: *Seminário Surdos: O Cidadão como Símbolo. Desafio para um Novo Tempo*. Anais. Passo Fundo, RS: ULBRA, 2002.
- WEBER, Max; GERTH, H Heinrich; MILLS, C. Wright *Ensaio de sociologia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Presbiacusia e Saúde Pública

Leila Couto Mattos*

Resumo:

Com um total absoluto de 14.512.803 pessoas com 60 anos de idade ou mais (BRASIL, IBGE, 2001), o Brasil hoje é um país com significativo crescimento da população idosa. Espera-se alcançar um total de 28,5 milhões de pessoas, no ano de 2020, com mais de 60 anos. Esse fato, sem dúvida, integra o Brasil no panorama mundial de aumento da *longevidade humana que se estende a limites antes impensados* (VERAS, 2003). Uma vez que o quantitativo da população idosa vem aumentando, aumenta a prevalência da presbiacusia que interfere na qualidade de vida do idoso (ROSENHALL, 2001). Segundo esse último autor, a presbiacusia frequentemente acarreta profundos efeitos na qualidade de vida das pessoas idosas, uma vez que

interfere diretamente na comunicação. Portanto, torna-se necessário desenvolver ações que busquem melhorar a qualidade de vida através do restabelecimento do processo comunicativo do idoso, no seio da própria família e da sociedade como um todo. De acordo com COUTO-LENZI (2000), quando um adulto habituado a ouvir normalmente perde sua audição ou a tem diminuída, o desconforto é imediato. As dificuldades começam em relação à comunicação com as pessoas da própria família, amigos mais próximos, os colegas do trabalho e depois, nas lojas, na feira e tantas outras atividades sociais. Os cuidados em relação à amplificação sonora não se restringem apenas aos aspectos tecnológicos. É preciso considerar também a reeducação auditiva, a partir do ganho de percepção auditiva possibilitada pelo aparelho de amplifica-

ção sonora. Através de nossa prática, é possível perceber que, quando começam a usar esse tipo de aparelho sem a necessária educação auditiva, muitas pessoas sentem-se decepcionadas e recusam-se a usar. Para que haja benefícios com o uso do aparelho é também necessário que se estabeleça um programa de educação auditiva. É como reaprender a ouvir. Esse trabalho, sem dúvida, poderá devolver ao idoso presbiacúsico o prazer nas relações sociais e familiares então perdido.

Abstract

With a total of 14,512,803 people aged sixty years or more (BRASIL, IBGE, 2001), BRAZIL is today a country that has a significant growth in its population of elderly people. We expect to reach a total of 28, 5 million of elderly people by 2020 who have reached sixty years or more. This, no doubt, includes our country in a world panorama of longevity increase, which goes beyond the limits previously considered (VERAS, 2003). As the number of the elderly population increases the presbycusis prevalence tends to increase too, which affects the elderly's quality of life (ROSENHALL, 2001). So, it is necessary to develop specific action in order to improve the quality of life of the elderly

*Professora de Ensino de 1º e 2º graus e Membro da Equipe de Audiologia do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES/MEC/RJ. Especialista no Método Perdoncini de Audição e Linguagem - AIPEDA/RJ. Mestre em Educação Especial (UERJ). Doutoranda em Saúde Coletiva - Epidemiologia - IMS/UERJ
lcouto@openlink.com.br

through re-establishment of the communicative process into the family and community as a whole. According to COUTO-LENZI (2000), when an adult with normal hearing starts to lose it or the hearing ability starts diminish, the discomfort appears immediately. These difficulties begin in relationships with communication with family, friends, colleagues, shopping and other social situations. On the other hand, taking care of a hearing aid involves not only the technological aspects. It's necessary to consider the hearing education possible from the full use of the residual hearing. The residual hearing must be taken through a specific program for elderly people, which is possible because of the gain over the residual hearing that is possible through hearing aids. Through our practical experience, we've noticed that many people when starting to use hearing aids without the necessary hearing education experience considerable disappointment. So, some of them refuse the hearing aids. In order to get benefits from the hearing aid it's necessary to follow a hearing education program. It is like: learning to bear. This work can contribute very much in helping elderly people to regain the pleasure of relationships with family and the community, which they had lost.

Com um total absoluto de 14.512.803 pessoas com 60 anos de idade ou mais (BRASIL. IBGE, 2001), o Brasil hoje é um país com significativo crescimento da população idosa. Segundo VERAS (2003) essa população idosa já ultrapassa o quantitativo de 15 milhões de brasileiros considerando-se uma população total de 170 milhões de habitantes. A estimativa para os próximos 20 anos é de 32 milhões de idosos no Brasil. Esses dados mostram que em aproximadamente 20 anos estaremos muito próximos de alcançar 20% de idosos em relação ao total de habitantes no país.

próximos anos. Por outro lado, o aumento da longevidade, como fenômeno mundial, tem colocado questões muito mais profundas do que a simples percepção do aumento da quantidade de pessoas com 60 anos ou mais.

Nesse sentido, a política Nacional de Saúde do Idoso (BRASIL. Ministério da Saúde, 1994) tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para a promoção da sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade. De acordo com BERGER (1988), a qualidade de vida do idoso, segmento populacional que vem

O aumento da longevidade, como fenômeno mundial, tem colocado questões muito mais profundas do que a simples percepção do aumento da quantidade de pessoas com 60 anos ou mais

Para CAMARANO (1999) uma proporção importante do crescimento da população idosa já está determinada pela estrutura etária atual da nossa população, ou seja, os brasileiros idosos do futuro já nasceram. Em relação à atual, a elevada taxa de fecundidade do passado determina o aumento desse segmento populacional nos

crescendo tão rapidamente, não pode mais ser ignorada sem consequências desastrosas. Tradicionalmente, a idéia de saúde não significa simplesmente a falta de doença, mas um estado completo de bem estar físico, social e mental (OMS, 1948).

Associada ao envelhecimento está a presbiacusia, perda auditi-

Associada ao envelhecimento está a presbiacusia, perda auditiva neurossensorial [...] que resulta do processo natural de envelhecimento/ degeneração coclear

va neurossensorial específica desse segmento populacional, uma vez que resulta do processo natural de envelhecimento/degeneração coclear. Considerando-se que o quantitativo da população idosa vem aumentando, também aumenta a prevalência da presbiacusia que interfere na qualidade de vida do idoso (ROSENHALL, 1998, 2001, 2002, 2003). Esse autor define a presbiacusia como um tipo comum de perda auditiva causada por uma degeneração coclear, que afeta principalmente a parte basal da cóclea prejudicando a percepção auditiva das frequências altas. Dentro dessa mesma abordagem encontram-se ainda na literatura internacional muitos outros autores, dentre os quais FERRÉ REY J et al (2002); MEGIGHIAN D et al (2000); KACKER S K (1997) e MARCINCUK M C (2002).

No Brasil, autores como LOPES FILHO (1997) e RUSSO (1996) referem-se à presbiacusia — causa mais freqüente da deficiência auditiva em pessoas idosas — como envelhecimento do ouvido interno, quando vai progressivamente ocorrendo a degeneração das estruturas, de forma que "...a atrofia epitelial, degenerescência

das células do órgão de Corti [...] se inicia na espira basal e se dirige para o ápice ...", o que implica numa dificuldade de compreensão durante a comunicação verbal. Outros autores na literatura nacional (JURCA APK et al, 2002; LIMA FJP, 1996; RUSSO, 1988; RUSSO, 1993; QUINTERO SM, 2002), também apontam para o aspecto fisiológico e natural da presbiacusia. Já segundo PORTMANN & PORTMANN (1993), a presbiacusia, ou senescência da orelha, é um fenômeno biológico do qual ninguém escapa. Normalmente, inicia-se a partir dos 20/30 anos de idade podendo tornar-se significativa a partir dos 40/50 anos.

Nossa Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência faz referência à literatura internacional definindo como presbiacusia a perda auditiva devida à idade, que vem sendo apontada como a principal causa de deficiência auditiva nos idosos, com uma incidência de cerca de 30% na população com mais de 65 anos de idade. Especialmente no ambiente de trabalho, o ruído é considerado como a segunda principal causa de perda auditiva neurossensorial em

adultos (BRASIL. Ministério da Saúde, 2002).

Foram identificados, até o momento, apenas três estudos realizados no Brasil, os quais apontam para uma prevalência de presbiacusia maior para idosos do sexo masculino (RUSSO, 1993; JURCA APK et al, 2002; NEVES et al, 2002). Mas, são muito poucos os estudos que tenham tido como objetivo estimar a prevalência da presbiacusia em idosos, no Brasil, principalmente em populações estatisticamente significativas. Esse fato vem deixando uma grande lacuna, considerando-se a atual longevidade e aumento da população idosa (CAMARANO, 1999), que fazem com que o segmento dessa população seja o de maior crescimento na atualidade.

O relatório Hearing Impairment Among Adults—HIA (MARTTI, S et al, 2001), resultado de um trabalho conjunto entre os países nórdicos (Finlândia, Noruega, Dinamarca, Suécia e Islândia) e o Reino Unido, teve como objetivo determinar a prevalência atual e estimada da presbiacusia para pessoas com mais de 45 anos de idade e avaliar os resultados da reabilitação auditiva desses indivíduos, além de se poder conhecer de que forma os tratamentos não invasivos estão sendo organizados nestes países.

Dentre várias importantes questões, o HIA chama a atenção para o fato de terem sido localizados apenas três estudos cientificamente válidos, com representação nacional (DAVIS, 1989;

Sabendo-se que a população idosa no Brasil é hoje em torno de 15 milhões de pessoas e que a prevalência estimada de presbiacusia, de acordo com a política nacional de saúde da pessoa portadora de deficiência, é de 30%, pode-se estimar um total de 4,5 milhões de idosos presbiacúsicos no Brasil.

DAVIS, 1995; ROSENHALL et al, 1999) e outros três cientificamente válidos, mas não nacionalmente representativos (ROSENHALL et al, 1987; UIMONEN et al, 1999; KARLSMOSE et al, 1999), referindo-se a populações locais sobre a prevalência da presbiacusia. Esses estudos foram identificados na base de dados das bibliotecas MEDLINE e COCHRANE (1980 — 2001) e mostram um aumento da prevalência da presbiacusia com a idade, embora não tenham estimado a prevalência futura dos grupos etários de 45-65 anos e dos idosos com mais de 65 anos. Também referem-se à presbiacusia como uma deficiência auditiva natural que cresce significativamente com a idade e que acarreta efeitos adversos nas atividades e participação social, interferindo na qualidade de vida desses indivíduos.

O HIA ressalta como limitações para tal tipo de estudo as variações relativas ao critério utilizado para a definição da perda auditiva, bem como das diferentes

faixas etárias consideradas. O respectivo grupo de pesquisadores conclui que apesar de existirem diferentes causas de presbiacusia, as evidências obtidas não sugerem taxas diferentes de prevalência entre os diferentes países, para as pessoas da mesma idade e sexo. Entretanto, a taxa total de prevalência pode variar por causa da variação do número de pessoas idosas em diferentes países. Existem ainda diferenças relativas à acessibilidade aos serviços de audiologia, ao tipo e número de serviços de audiologia organizados, à disponibilidade orçamentária para doação de aparelhos de amplificação sonora para esta população específica e ao quantitativo de profissionais especializados na área da audição e envelhecimento.

No Brasil, os dados oriundos do Censo Demográfico 2000 (IBGE, 2001) utilizando-se da classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, mostram um total de 24,5

milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que significa 14,5% da população total. Porém, ao classificar portadores de surdez dentre a população com algum tipo de deficiência, o Censo definiu como incapazes de ouvir 176.067 pessoas; com grande dificuldade permanente de ouvir 860.889 pessoas; e com alguma dificuldade permanente de ouvir 4.713.854 pessoas. Essa classificação determina um total de 5,7 milhões de deficientes auditivos, mas não informa o tipo e o grau de deficiência orgânica, nem a idade desses indivíduos, o que impede um melhor conhecimento dessa população. A classificação feita incluiu indiscriminadamente escolares, adultos e idosos, ou seja, todas as pessoas com algum tipo de deficiência auditiva.

Sabendo-se que a população idosa no Brasil é hoje em torno de 15 milhões de pessoas e que a prevalência estimada de presbiacusia, de acordo com a política nacional de saúde da pessoa portadora de deficiência, é de 30%, pode-se estimar um total de 4,5 milhões de idosos presbiacúsicos no Brasil.

A perda auditiva no idoso parece fazer com que esses indivíduos constituam um grupo de risco para desajustes psicossociais e por esta razão o diagnóstico precoce deve ser o objetivo dos profissionais da audição e do envelhecimento, já que a diminuição da função auditiva traz sérias consequências para a vida social

do idoso. A baixa auto-estima e a insegurança começam a fazer parte de sua vida e isto acaba por levá-lo ao isolamento social e familiar. À medida que já não compreende bem o que lhe falam, à medida que o som da televisão que é ideal para seus familiares deixa de ser para ele, as relações em família e com as pessoas mais próximas vão se tornando muito difíceis. Isso leva o idoso a se afastar do convívio com as demais pessoas. Há um perceptível déficit em sua qualidade de vida.

Já o caráter etiológico multifatorial da perda auditiva associada ao envelhecimento faz com que não seja possível a identificação de apenas um fator etiológico. Vários são os autores que se referem a esse aspecto, citando fatores extrínsecos e intrínsecos como: exposição a ruídos ocupacionais e não ocupacionais, nutrição, estresse, uso de medicamentos, desordens vasculares, desordens metabólicas e outros.

Em relação ao diagnóstico, VENTRY & WEINSTEIN (1983) sugerem que, além da audiometria tonal com todos os seus procedimentos complementares necessários, os questionários de auto-avaliação devem ser usados para verificar prejuízos funcional e psicossocial causados pela perda auditiva na vida do idoso. Esses questionários são imprescindíveis para a identificação da presbiacusia.

A literatura não só faz referências a um grande número de questionários de auto-avaliação da perda auditiva (GORDON-SALANT S et al, 1994; MAGILVY JK, 1985; SCHUM DJ, 1993), mas mostra inúmeras pesquisas (BRAINERD SH & FRANKEL BG, 1985; CORBIN S et al, 1984; SALOMON G et al, 1988; WEINSTEIN BE & VENTRY IM, 1983) que comparam resultados de testes auditivos objetivos e questionários de auto-avaliação para a percepção da perda auditiva. WILSON et al (1999) encontraram, em seus estudos, uma prevalência total similar entre questionários de auto preenchimento e medida de perda auditiva. Ao compararem essas duas formas de avaliação, encontraram também 46% de falso positivo para o questionário de auto preenchimento e 17% de falso negativo.

A orientação e o encaminhamento de idosos presbiacúsicos à reeducação auditiva, visando uma melhor convivência em sociedade, evitando não só o isolamento social, mas a própria exclusão familiar, devem fazer parte dos programas de diagnóstico de perda auditiva. Na verdade, o encaminhamento desses indivíduos para a aquisição de aparelho de amplificação sonora individual é apenas um ponto de partida que sem o trabalho de reeducação auditiva muitas vezes contribui para o abandono desse tipo de aparelho. De fato, parte

considerável dos idosos acaba por desistir de usar o aparelho pois, sozinhos, não conseguem se adaptar a ele.

Assim, o cuidado em relação à sua adaptação não se restringe apenas aos aspectos técnicos do aparelho, caso contrário, será difícil para o idoso o aproveitamento real de sua audição residual.

De acordo com COUTO-LENZI (2000) quando um adulto habituado a ouvir normalmente perde sua audição ou a tem diminuída, o desconforto é imediato. As dificuldades começam em relação à comunicação com pessoas da própria família, com amigos mais próximos, com colegas de trabalho e, depois, em lojas, nas feiras e tantas outras atividades sociais.

Quase todo mundo tem uma história de surdez na família. Apesar disso ser um fato bastante comum, as pessoas têm muita dificuldade em lidar com o idoso com perda auditiva. Impaciência, irritação e isolamento são frequentes diante da falta de orientação.

Caberá aos profissionais, aos estudos e às pesquisas a promoção de conhecimento, informação e orientação, não só aos próprios idosos e suas famílias, mas à comunidade em geral. Algumas atitudes simples poderão ser tomadas de modo a minimizar dificuldades surgidas, principalmente em relação à comunicação, contribuindo assim para uma melhor qualidade de vida.

No Brasil, os estudos, as pes-

quisas e a prática de serviços de saúde envolvendo suporte e apoio aos idosos presbiacúsicos, seja em relação à informação, diagnóstico, indicação de aparelho de amplificação sonora e, principalmente, ao atendimento fonoaudiológico específico às questões auditivas do envelhecimento, ainda estão por começar. A estatística nos dá números extremamente reduzidos a iniciar pelo próprio sistema de saúde pública que vem priorizando o atendimento infantil para concessão de aparelhos de amplificação sonora em detrimento do idoso, como se fosse possível escolher quem precisa menos.

De acordo com o Decreto

nº 1.948 (BRASIL. Ministério da Saúde, 1996), compete ao Ministério da Saúde, por intermédio da Secretaria de Assistência à Saúde, em articulação com as Secretarias de Saúde dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, dentre outras ações, realizar e apoiar estudos e pesquisas de caráter epidemiológico visando ampliar conhecimentos sobre o idoso e subsidiar ações de prevenção, tratamento e reabilitação.

O emergente aumento da população idosa como fenômeno mundial abre um novo campo de pesquisa a todos nós profissionais comprometidos com uma melhor qualidade de vida populacional. A busca da saúde

pública é responsabilidade não só de governos e dirigentes, mas de todos nós, profissionais e familiares. Cada um atuando em sua respectiva esfera, mas todos unidos caminhando em uma mesma direção.

Os serviços de Saúde, envolvendo médicos e fonoaudiólogos, deverão estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de programas de diagnóstico, aquisição de aparelhos de amplificação sonora individual e, principalmente, de reeducação auditiva para que idosos portadores de presbiacusia possam participar e desfrutar das relações sociais, mantendo uma boa qualidade de vida.

Referências Bibliográficas

BERGER, BG. The Role of Physical Activity in the life Quality of Older Adults. In: SPIRDUSO, WW; ECKERT, HM. The Academic Papers. Physical Activity and Aging. Cahanpaign: Human Kinteics, 1988.

BRAINERD, SH; FRANKEL, BG. The relationship between audiometric and self-report measures of hearing handicap. Ear Hear. 6:89-92. 1985; In: MARITTI, S et al. Hearing Impairment Among Adults (HIA). Report of a joint (Nordic-British) project. ISBN 951330534-1. Printed in Finland. Edit (Oyj) — Helsinki, 2001.

BRASIL. Síntese dos indicadores sociais 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. 369p.— (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica). ISSN 1516-3296; n.5.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional do Idoso. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. In: PEQUENO, AC; MORAES, MP. Conhecendo Nossos Direitos e Deveres. Legislação Federal. V(3). Rio de Janeiro: INES, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Decreto nº 1.948 de 3 de julho de 1996. In: PEQUENO, AC; MORAES, MP. Conhecendo Nossos Direitos e Deveres. Legislação Federal. V(3). Rio de Janeiro: INES, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência. Portaria nº 1.060, de 5 de junho de 2002. Diário Oficial de 10 junho de 2002.

CAMARANO, A A. Muito além dos 60. Os novos idosos brasileiros. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

CORBIN, S et al. Hearing assessment in homes for the aged: A comparison of audiometric and self-report methods. *J Am Geriatr Soc.* 32:396-400. 1984. In: MARTTI, S et al. *Hearing Impairment Among Adults (HIA)*. Report of a joint (Nordic-British) project. ISBN 951330534-1. Printed in Finland. Edit (Oyj) — Helsinki, 2001.

COUTO-LENZI, A Reaprendendo a ouvir. Rio de Janeiro: Artimpres. AIPEDA, 2000.

DAVIS, A. *Hearing in Adults: The Prevalence and Distribution of Hearing Impairment and Reported Hearing Disability in the MRC Institute of Hearing Research's National Study of Hearing*. Whurr Publishers Ltd. London, 1995.

DAVIS, AC. The prevalence of hearing impairment and reported hearing disability among adults in Great Britain. *Int. J Epidemiol.* 18:911-17. 1989.

FERRÉ, RJ et al. Factores de riesgo involucrados en la presbiacusia. *Acta Otorrinolaringol Esp.* 53(8): 572-7, 2002.

GORDON-SALANT, S et Al. Age effects on measures of hearing disability. *Ear Hear.* 15:262-5. 1994. In: MARTTI, S et al. *Hearing Impairment Among Adults (HIA)*. Report of a joint (Nordic-British) project. ISBN 951330534-1. Printed in Finland. Edit (Oyj) — Helsinki, 2001.

JURCA, APK et al. Estudo do perfil audiológico de pacientes com idade acima de 60 anos. *Salusvita*;21(1): 51-65, 2002. tab.

KACKER, SK. Hearing impairment in thr aged. *Indian J Med Res*; 106:333-9, oct. 1997.

KARLSMOSE et al. Prevalence of hearing impairment and subjective hearing problems in a rural population aged 31-50 years. *Br J Audiol.* 33(6):395-402. 1999.

LIMA, FJP. A audição na terceira idade. In: GUIDI, MLM; MOREIRA, MRLP. *Rejuvenescer a velhice: novas dimensões da vida*. Universidade de Brasília, p.53-7. Brasília, 1996.

LOPES FILHO, O; CAMPOS, CAH. *Tratado de Otorrinolaringologia*. São Paulo: Roca, 1997.

MAGILVY, JK. Quality of life of hearing-impaired older women. *Nursery Research, Australia*, 34(3), p.140-144, Mi-Jun. 1985.

MARCINCUK, MC. Inner Ear, presbycusis. Department of Otolaryngology-Head and Neck Surgery. University of Texas Southwestern Medical Centre. 2002.

MARTTI, S et al. *Hearing Impairment Among Adults (HIA)*. Report of a joint (Nordic-British) project. ISBN 951330534-1. Printed in Finland. Edit (Oyj) — Helsinki, 2001.

MEDLINE; COCHRANE (1980-2001). In: MARTTI, S et al. *Hearing Impairment Among Adults (HIA)*. Report of a joint (Nordic-British) project. ISBN 951330534-1. Printed in Finland. Edit (Oyj) — Helsinki, 2001.

MEGIGHIAN, D et al. Audiometric and epidemiological analysis os elderly in the Veneto region. *Gerontology*; 46 (4):199-204, Jul-Aug. 2000.

NEVES et al. Envelhecimento do processamento temporal auditivo. *Psicol. Teor. Pesqui*; 18(3): 275-282, set-dez. 2002.

PORTMANN, M; PORTMANN, C. *Tratado de Audiometria Clínica*. 6ª ed. São Paulo: Roca, 1993.

- QUINTERO, SM et al. Avaliação do processamento auditivo de indivíduos idosos com e sem presbiacusia por meio do teste de reconhecimento de dissílabos em tarefa dicótica — ssw. *Revista Brasileira de otorrinolaringologia*. ISSN 0034-7299. 68(1). São Paulo, 2002.
- ROSENHALL, U et al. Self-assessment of hearing problems in an elderly population. A longitudinal study. *Scand Audiol*. 16:211-17. 1987.
- ROSENHALL, U et al. Self-assessment hearing problems in Sweden: a demographic study. *Audiology*. 38:328-34. 1999.
- ROSENHALL, U; JÖNSSON, R. Hearing in advanced age. A study of presbycusis in 85-88 and 90 year-old people. *Audiology*; 37(4): 207-18, Jul-Aug. 1998.
- ROSENHALL, U. Presbycusis-hearing loss in old age. *Horselkliniken, Karolinska Sjukhuset Institutionen for Klinisk Neurovetenskap, Stockholm*, 2001.
- ROSENHALL, U et al. The two faces of presbycusis: hearing impairment and psychosocial consequences. *Int J Audiol*; 41(2): 125-35, Mar. 2002.
- ROSENHALL, U. The influence of ageing on noise-induced hearing loss. *Noise Health*; 5(20): 47-53, Jul-Sep. 2003.
- RUSSO, JCP.; ALMEIDA, K. Considerações sobre a Seleção e Adaptação de Próteses Auditivas para o Idoso. In: ALMEIDA, K.; IORIO, M. C. M. *Próteses Auditivas. Fundamentos teóricos & Aplicações Clínicas*. São Paulo: LOVISE, 1996. p.177-185.
- RUSSO, JCP. Achados audiométricos em uma população de idosos presbiacúsicos brasileiros em função do sexo e da faixa etária. *Pró-fono*; 5(1):8-10, Mar. 1993.
- RUSSO, JCP. Uso de próteses auditivas em idosos portadores de presbiacusia: indicação, adaptação e efetividade. Apresentada a Escola Paulista de Medicina para obtenção do grau de Doutor. São Paulo; s.n; 1988. 189 p. tab.
- SALOMON, G et al. Age-related hearing difficulties. Hearing impairment, disability, and handicap — a controlled study. *Audiology*. 27:164-78. 1988. In: MARTTI, S et al. *Hearing Impairment Among Adults (HIA). Report of a joint (Nordic-British) project*. ISBN 951330534-1. Printed in Finland. Edit (Oyj) — Helsinki, 2001.
- SCHUM, DJ. Test-retest reliability of a shortened version of the hearing aid performance inventory. *J Am Acad Audiol*. 4:18-21. 1993. In: MARTTI, S et al. *Hearing Impairment Among Adults (HIA). Report of a joint (Nordic-British) project*. ISBN 951330534-1. Printed in Finland. Edit (Oyj) — Helsinki, 2001.
- UIMONEN, S et al. Do we know the real need for hearing rehabilitation at the population level? Hearing impairments in the 5-to 75-year-old cross-sectional Finnish population. *Br J Audiol*. 33:53-9. 1999.
- VERAS, RP. Em busca de uma assistência adequada à saúde do idoso: revisão da literatura e aplicação de um instrumento de detecção precoce e de previsibilidade de agravos. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19(3): 705-715, Mai-Jun, 2003.
- WEINSTEIN, BE; VENTRY IM. *J Speech Hear Res*. 25:593-9. 1982.
- WEINSTEIN, BE; VENTRY IM. *J Speech Hear Disord*. 48:379-84. 1983.
- WILSON, DH et al. The epidemiology of hearing impairment in an Australian adult population. *Int J Epidemiol*. 28:247-52. 1999.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (1948). In: SHEPHARD, RJ. *Ageing, physical activity and health*. United States of America: Human Kinteics, 1997.

Prof^ª Dr^ª Lúcia Maria Vaz Peres*

*Professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Pelotas; líder do grupo de pesquisa no Cnpq e vice coordenadora do mestrado na área de educação da Universidade Federal de Pelotas
lvperes@terra.com.br
lperes@ufpel.tche.br

Aportes Para a Formação do Docente de Crianças Surdas: na Espreita do “Entre-saber”

Resumo:

Este texto pretende propor uma reflexão acerca da formação do professor, especialmente o professor que atuará junto a crianças surdas. Traz a contribuição dos estudos da Antropologia do Imaginário, aqui concebidos como o lugar do “entre-saber”. Nesse sentido, a centralidade da discussão diz respeito aos saberes que contemplam a aura da energia, do espírito, da sensibilidade e da sacralidade que advêm dos símbolos. Ressalta a urgência de que o professor seja sensível e atento ao simbolismo implícito na linguagem gestual trazida pela criança surda. Em síntese, demarca a fundamental necessidade de que, no decurso da formação do docente, sejam contemplados os conteúdos que advêm do imaginário, mostrando a importância e a riqueza desse campo de conhecimento para esse profissional.

Palavras-chave: Formação docente; antropologia do imaginário, símbolos.

Abstract:

This paper aims at proposing a reflection about teacher formation, focusing especially on the teacher who will work with deaf children. It brings the contribution of the studies produced by the Imaginary Anthropology, here conceived as the locus of the “in-between-knowledge”. In this sense, the discussion concerns the necessity of such a type of knowledge that contemplates the aura of energy, spirit, sensuality and sacrality that is created by the symbols. The paper emphasizes the urgency of teachers being sensitive and paying attention to the symbolism implicit in the sign language used by the deaf child. Summarizing, it demarcates the fundamental necessity of a teacher formation process that contemplates the contents that emanate from the imaginary, showing the importance and richness of such a field of knowledge for this professional.

Key-words: teacher formation, Imaginary Anthropology, symbols.

As coisas nos devolvem olhar por olhar. Elas nos parecem indiferentes porque as olhamos com olhar indiferente. Mas para um olho claro, tudo é espelho; para um olhar sincero e grave, tudo é profundidade. (BACHELARD, 1991)

Todo pensamento humano é representação, isto é, passa pelas articulações simbólicas. (DURAND, 1988)

Até quando vamos alimentar o olhar da indiferença frente às teorias que transitam pela via das invisibilidades? Até quando vamos duvidar da força dos símbolos que nos arrebata para outros territórios?

Estas são perguntas ontológicas revestidas de novas roupagens e, isto posto, devo anunciar a que venho: desejo pensar a formação da professora e do professor de crianças/pessoas surdas, a partir do enfoque da Antropologia do Imaginário, deste lugar do *entre-saberes* (DURAND, 1996) que habita o museu de todas as imagens, presentes e passadas.

Penso, que mais do que nunca, o século XXI tem que descobrir a aura dos fenômenos sociais onde a energia, o espírito e o fluxo dos símbolos jorram, e sempre jorraram, das profundezas do que há de mais humano em nós – a sensibilidade e a sacralidade; a imanência e a transcendência.

Penso, que mais do que nunca, o século XXI tem que descobrir a aura dos fenômenos sociais onde a energia, o espírito e o fluxo dos símbolos jorram, e sempre jorraram, das profundezas do que há de mais humano em nós — a sensibilidade e a sacralidade; a imanência e a transcendência.

Desde os primórdios da humanidade, especialmente no berço de civilizações como, por exemplo, a egípcia, os grandes sacerdotes e iniciados prezavam a sacralidade da vida interior, objetivando-a junto aos seus iniciados, através de ensinamentos simbólicos, onde a imanência entretecia a transcendência e vice-versa. Ou seja, a busca do conhecimento sempre esteve entretecida às intimações cósmicas e, por sua vez, essas intimações ditavam a sacralidade do vivido. O pensamento simbólico estava enraizado nos quatro elementos de Empédocles: a terra, o ar, a água e o fogo. Nesse e desse quatérnio o homem bebia e absorvia as grandes lições cosmológicas. Essas lições são o lugar mais simples e significativo onde o imaginário se insere na sensação dessa cosmologia das matérias. Nela não há oposição entre o devaneio e a realidade sensível, mas cumplicidade entre ambos.

De lá pra cá, muitas águas e muitas pedras rolaram... Muitos

processos e conhecimentos foram instituídos... Homens e mulheres se des-sacralizaram daquele embrião simbólico, da sua própria exegese, a reboque da modernidade que primou por um pensamento cuja lógica é a matematização, a visibilidade e a pragmática. De certo modo, essa parece ser, ainda, a lógica a partir da qual vimos formando professores.

Hoje, nesse rápido sobrevôo antropológico, busco isomorfismos naqueles conhecimentos para o texto que aqui proponho. O que desejo demarcar é a fundamental necessidade de que o professor carregue, em sua bagagem de conhecimentos e saberes, os conteúdos que advêm desse manancial simbólico. Com isso, penso que a formação do docente que trabalhará ou trabalha com crianças surdas (e não somente este professor) pressupõe um saber acerca da riqueza do *homo symbolicus* (CASSIRER, 1994) que há tanto nos habita e que foi des-

sacralizado em prol de um conhecimento direto.

O campo do imaginário é rico desses saberes e desses conteúdos simbólicos. Esse campo é o lócus onde tecemos nossos saberes e fazeres, numa espécie de *tecido conjuntivo entre as disciplinas* (DURAND, 1996, p.231); é o lugar das brumas, das invisibilidades onde estão subsumidos os conhecimentos. Dizer isso implica assumir que o *entre-saberes*, proposto por Gilbert Durand (op.cit.), aponta para um pluralismo de saberes e imagens com infinitas possibilidades, não estando localizado em nenhuma disciplina específica. A emergência do imaginário, segundo esse autor, não constitui mais uma disciplina, mas implica pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade (op. cit.).

A partir desse pressuposto, podemos alimentar uma evocação ao devaneio como cúmplice dos saberes pragmáticos e objetivos fazendo-nos alçar vôos para um outro mundo... Um mundo corpóreo, barulhentamente silencioso e absolutamente fecundo. Estou me referindo à fecundidade do simbolismo nos gestos/linguagem da comunicação da criança surda que, como narra Capitoni (2003), levaram-na a *partilhar da beleza poética de suas expressões [...] e a fizeram alçar o solitário vôo no devaneio das imagens da [...] própria infância* (p.2).. Portanto, este mundo aparentemente

Essas lições são o lugar mais simples e significativo onde o imaginário se insere na sensação dessa cosmologia das matérias. Nela não há oposição entre o devaneio e a realidade sensível, mas cumplicidade entre ambos.

...vontade de abrir caminhos num mundo cheio de obstáculos (p.137) (grifos meus), ou seja, experiência do medo e da angústia (agos) que potencializam o melhor de si para o outro.

te silencioso é fecundo, simbólico e profundamente instaurador. Através dele, somos convidados a adentrar caminhos a-lógicos ou pré-lógicos que, por isso mesmo, abrem uma grande fenda para um outro modo de pensar. Neste caso, pensar e fazer educação, pensar a formação de professoras e professores daqueles que atuam ou atuarão com crianças surdas.

Tais crianças “mostram” em sua gestualidade, com olhos, mãos e sentimentos, a verdadeira *epifania do mistério* (DURAND, 1988) dos símbolos; arrebatam a “cultura ouvinte” evidenciando como de fato se vive a sacralidade da relação entre as pessoas. Aprendemos com os poetas e artistas românticos que as palavras reduzem e mascaram as sutilezas. Não por acaso, Gilbert Durand (1989), tendo tido como mestre Gaston Bachelard, busca, nos gestos, a força do *trajeto antropológico do imaginário*. Mas é o velho mestre que nos convida a transitar pela “psicologia do invisível” aconselhando-nos a ter

... Um olhar ao mesmo tempo mais profundo e mais tranquilo para mirar não mais as coisas, mas os signos. Todos esses rostos que encaram um futuro devem nos ajudar a compreender que o futuro é essencialmente um rosto [...] para um olhar sincero e grave, tudo é profundidade. (BACHELARD, 1991, p.51)

Portanto, através dos caminhos do Imaginário, parece possível reduzir a distância entre a realidade e o desejo, pois a imaginação ultrapassa a realidade e, de certa forma, exerce influência no real. Em suas manifestações mais típicas, o imaginário objetiva-se nos gestos, nos sonhos, nos devaneios, nos ritos, nos mitos, entre outras manifestações. Neste sentido é a-lógico —com relação à lógica ocidental, desde Aristóteles ou Sócrates—, identidade não localizável; tempo não-simétrico; redundância; metonímia “holográfica” e, assim, de-

sifica como *uma experiência do medo e da angústia primários, mas também uma experiência de vontade — vontade de abrir caminhos num mundo cheio de obstáculos (p.137) (grifos meus), ou seja, experiência do medo e da angústia (agos) que potencializam o melhor de si para o outro.*

Durandianamente pensando, a *imaginação humana* representa simbolicamente a *angústia humana* diante da finitude. A educação poderia ter uma função eufemizadora desta angústia, buscando, no plano imaginário, o resgate da função simbólica por meio de gestos/textos, contextos e imagens, a fim de que os aprendizes pudessem expressar conflitos interiores e enunciar formas de resolvê-los ou minimizá-los, como uma espécie de magia emocional.

Com isso, os “formadores” de “aprendizes de professores” têm necessariamente de “in-corporar”, trazer para dentro de si a idéia de que não se forma um profes-

Com isso, os “formadores” de “aprendizes de professores” têm necessariamente de “in-corporar”, trazer para dentro de si a idéia de que não se forma um professor pautado somente em referenciais teórico-metodológicos pragmáticos. Mas, sobretudo, buscando convergências entre os referenciais que potencializam a abordagem da pragmática imanente com os referenciais da sensibilidade transcendente;

fine uma lógica “totalmente outra”. Então, fica-nos a pergunta: com que ferramentas o professor “deve” ensinar a criança surda? Talvez, uma das respostas advinha de Capitoni (2003), quando fala no trânsito entre o medo e a vontade de elevar essa criança a uma outra potência. Ela a clas-

sor pautado somente em referenciais teórico-metodológicos pragmáticos. Mas, sobretudo, buscando convergências entre os referenciais que potencializam a abordagem da pragmática imanente com os referenciais da sensibilidade transcendente; urge que retomemos, especialmente na

Assim, apontamos para uma pedagogia que prima por um pensamento que põe em comunicação os três níveis do cosmos: o subterrâneo, a superfície e as alturas.

formação docente, o pensamento complexo, proposto por Edgar Morin (2000), o qual faz sua morada na simplicidade de um pensamento arborescente. O transcendente só pode ser pensado como sinal da imanência, ou como diz Durand (1996, p. 242), *a imanência é itinerário obrigatório para a transcendência*.

Assim, apontamos para uma pedagogia que prima por um pensamento que põe em comunicação os três níveis do cosmos: o subterrâneo, a superfície e as alturas. O subterrâneo, levando em conta, e trazendo junto, os esquemas arquetipológicos subsumidos na trajetória da vida humana, pessoal e coletivamente; a superfície, expressa na visibilidade ao trazer à luz os conhecimentos “adormecidos” e/ou esquecidos, enraizados no solo subterrâneo das matrizes do saber-fazer humanos; e as alturas, por meio de seus galhos superiores e de seu cimo, atraídos pela luz do céu, fazendo emergir o esquema ascensional como braços que acolhem as intempéries das faces do tempo, acolhendo tudo o que voa num movimento imanente e transcendente. Penso que esses aspectos

possam, metaforicamente, se constituir em aportes para pensar a formação do docente, professor de crianças surdas.

Proponho, então, uma Pedagogia Simbólica (PERES, 1999) que faça emergir cenas do vivido, de um cotidiano escolar onde a esperança e a fé na sensibilidade humana possam se apresentar como anunciadoras de novos ventos para a educação. Tal proposta visa, sobretudo, a pensar a formação de um professor mais inteiro, um professor que tenha na sua formação o rigor do saber-fazer amalgamado no saber-ser. Penso que este seja um dos méritos das contribuições do imaginário: mostrar como é possível propor uma formação diferenciada, sem, com isso, descartar o rigor dos conceitos e da razão, visibilizando o *entre-saber* nas simultaneidades e complementaridades entre ambos.

Uma espécie de coração com alta pulsação, em que a frequência do conhecimento sensível pode, e se torna mola propulsora de outros devaneios geradores da arte de viver na arte de ensinar. Isso é o que venho trilhando e propondo e sobre o que me

venho debruçando, desde meu doutoramento: a cultura da interioridade advinda de uma dramática simbólica da subjetividade humana (PERES, 1999). Ou ainda, uma espécie de artefato rico de outros matizes para adornar as tentativas de pensar uma formação que dê conta desse animal, que é *signifer* (DURAND, 1996) e *symbolicus* (CASSIRER, 1994) antes de ser racional; que dê conta de viver e ensinar a arte dessa cultura interior subjacente à formação da pessoa, seja do professor ou do aluno. Como nos ensina o velho mestre Bachelard (1998), em *A Água e os Sonhos*, quando se refere à imaginação como criadora, é ela *quem alimenta a ciência que é, afinal, a estética da inteligência* (p.17), em uma espécie de demiurgia científica! Então, nesse sentido, a contribuição que desejo deixar aqui, aponta para este primoroso ensinamento — a necessidade de trabalhar com o imaginário, com sua proposta de uma pedagogia das imagens de sensibilização. Tal idéia apresenta uma reversão na concepção de ensinar e aprender, isto é, a concepção de formar professores essencialmente “diferentes”. Isto é o que podemos chamar, a partir de Durand (1996), de Pedagogia do *entre-saber*, em consonância com aquilo que venho preconizando como Pedagogia Simbólica (PERES, 1999).

Trata-se de aclarar novos caminhos para o campo da educação, buscando equilíbrio para as concentrações de opiniões e práticas pedagógicas de origem somente lógico-rationais. Sendo assim, o lugar de formação — universidade ou o “antigo” colégio — não pode comportar um corpo docente separado, apartado dos conteúdos vivenciais, com uma dis-

Então, fica-nos a pergunta: com que ferramentas o professor “deve” ensinar a criança surda? Talvez, uma das respostas advenha de Capitoni (2003), quando fala no trânsito entre o medo e a vontade de elevar essa criança a uma outra potência.

Proponho, então, uma Pedagogia Simbólica (PERES, 1999) que faça emergir cenas do vivido, de um cotidiano escolar onde a esperança e a fé na sensibilidade humana possam se apresentar como anunciadoras de novos ventos para a educação. Tal proposta visa, sobretudo, a pensar a formação de um professor mais inteiro, um professor que tenha na sua formação o rigor do saber-fazer amalgamado no saber-ser.

ciplina rigorosa, com classes numerosas, como na *História Social da Criança e da Família*, de Philippe Ariès (1981)¹, em que se formariam todas as gerações instruídas no *Ancien Régime*. Neste filão de idéias, penso que os aprendizes de professores que exercitam e constroem o caminhar na própria caminhada, tendo como conteúdos fundantes os “matriciamentos” do vivido (PERES, 2001), provavelmente forjarão o hábito de alimentar o desejo de sentir e olhar o outro, não como um simples outro, fora de si próprio, mas sobretudo, ver no outro uma possibilidade de construção individual e coletiva de um mundo melhor. Estou referindo-me a um pensar grande, onde professores e alunos podem celebrar aquele conhecimento sacralizado que há muito deixamos para trás. Por sua vez, nesta teia de formação de pessoas, muito mais do que meramente profissional, os alunos também poderão copiar seus mestres sem que eles digam: “Esperem, vou mostrar como se faz...”

O legado arquetipológico dos grandes mestres da humanidade reflete um ensinar, em que o

aprender se dá na participação e na intervenção com e no mundo, tendo como premissa a conquista da harmonização consigo e com o outro, especialmente na perspectiva de um pensar, um sentir e um agir na direção do coletivo e do bem comum.

Na trilha desses saberes pode-se exorcizar os descaminhos que nos impedem um caminhar na direção da verdadeira humanidade. Como, no dizer de Gilbert Durand (1996), *temos a cabeça*

O docente que for trabalhar com crianças surdas precisará vivenciar, no decurso da sua formação, suas próprias vivências psíquicas, observando seus sonhos, entretidos como o domínio intelectual

demasiado pesada, mas as mãos vazias de novas fraternidades (p.56), Então,

a mão trabalhadora, a mão animada pelos devaneios do trabalho, engaja-se. Vai impor à matéria pegajosa um devenir de firmeza, segue o esquema temporal das ações

que impõem um progresso. De fato, ela só pensa ao comprimir, ao amassar, sendo ativa. (BACHELARD, 1991, p.116-117)

Portanto, nosso trabalho, nesta pequena/grande tribo, tem de ser o de amassar, o de alargar, comprimindo, com nosso corpo inteiro, as sutilezas e as belezas em que estão envolvidos os conhecimentos indiretos que advêm do imaginário. Do que temos de substrato do imaginário antropológico são conseqüências das atitudes da imaginação, que espelha e reflete as formulações, *pari passu* concretizadas nos fazeres de nossos saberes. Assim, também a educação reflete a cultura que produzimos e a forma como somos levados a agir. E nossas produções são conseqüência da materialização de nossa imaginação.

Esta é uma das facetas do imaginário, que nos pode ajudar a entender melhor de que forma nos inserimos no processo de construção do “museu de todas as imagens presentes e passadas”. Neste capital cultural e subjetivo,

a imaginação é uma atividade de reconstrução e instauração do real, de colocação de algo que ultrapassa o meramente visível. O imaginário está imerso de representações simbólicas daquilo que nomeamos como verdadeiro, como real.

O que tratamos de real nada mais é do que a cultura refletida

¹ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*, 1981. Nesta obra, o autor tece importantes reflexões sobre esse tema.

na educação, que, por sua vez, traduz-se em ações e leituras de suas representações simbólicas, instrumentos dos quais nos apropriamos e que viabilizam a alteração do social que nos circunda. Esta alteração, no entanto, é extremamente complexa, dinâmica e contínua, o que nos leva a conviver com a diversidade cultural. Um meio cultural diverso, por sua vez, é palco de personagens criadores que atuam na sociedade, convivendo com a diversidade cultural e identitária (HALL, 1997).

Uma sala de aula agrega uma diversidade determinada. Também, nas salas de aula de crianças surdas, aparecem diferenças, não somente na expressão dos gestos, mas também dos sentimentos, pois, afinal, estamos falando de pessoas. Nos enganamos, enquanto ouvintes, quando pensamos que elas pulsam no mesmo tom, somente porque são "igualmente" portadoras de surdez. Dentro desse micro movimento social da criança surda, um desejo mais próximo que esse grupo pode alcançar pode ser o de visibilizar a força da expressão presente na gestualidade de um imaginário prenhe de simbolismo, por isso mesmo, detonador de transformações na medida em que pudermos captar os anseios que daí advêm.

Assim, a educação de surdos pode ser promotora de manifestações culturais que se sobreponha às vertentes educacionais vigentes, se tiver como aliados e protagonistas, professores ou professoras que de fato queiram "olhá-los e escutá-los". Enquanto isso, a educação, para pessoas com necessidades especiais, continua a ser pensada; a inclusão dos surdos nas escolas da rede regular também. Mas de que educação e de qual inclusão estamos falando?

Para além de buscar a pro-

fissionalização do docente que trabalha e/ou recebe o surdo na escola regular, simultaneamente, devem ser pensados e viabilizados outros aportes, tão importantes quanto o deste saber-fazer. Portanto, pensar a complexidade, o *entre-saberes* que permeia todas as disciplinas na formação docente, cria a necessidade de rever antigos conceitos, para que eles levem a uma abertura em que, antes, havia fechamento e determinismo, hoje se opera com uma sutura e aproximações.

Na tentativa de "finalizar" para "abrir" outros diálogos, gostaria de dizer, com Gilbert Durand (1988), que todo pensamento é representação que abrange tanto o domínio intelectual quanto o domínio da fantasia, do devaneio, do gesto, tendo o imaginário como o conector nesse campo do *"entre-saber"*. Desse modo, o docente que for trabalhar com crianças surdas (e não somente esse) precisará vivenciar, no decurso da sua formação, suas próprias vivências psíquicas, observando seus sonhos (os regimes noturnos da alma), entretecidos como o domínio intelectual (os regimes diurnos da alma). Somente assim o futuro professor ou professora tomará para si o "elo perdido" dos quatro elementos de Empédocles com significação e inspiração bachelardina, em que as duas forças imaginantes (noturnas e diurnas) poderão atuar simultaneamente.

Referências Bibliográficas

- ARIÉS, Philippe **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BACHELARD, Gaston **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BACHELARD, Gaston **O Direito de Sonhar**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil SA, 1991.
- BACHELARD, Gaston **A Terra e os devaneios da vontade: Ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- CAPITONI, Carmem Barbosa **(EU) SENTIR FLOR BONITO CRESCER: Ludicidade e corporeidade com crianças surdas**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho (dissertação de mestrado), 2003, 167 p.
- CASSIRER, Ernest **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- DURAND, Gilbert **As estruturas antropológicas do imaginário**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- DURAND, Gilbert **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- MORIN, Edgard **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: Editora da UFRN, 2000.
- PERES, Lúcia Maria Vaz **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica**, (tese de doutorado), UFRGS, 1999.
- PERES, Lúcia Maria Vaz **Imagens da infância... A poética da aprendiz de professora**. Pelotas: Editora da UFPEL, 2002.

Educação de Surdos e Corporeidade: do Silêncio ao Grito na Gesticulação Cultural

Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos*

"o correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é CORAGEM!"

Guimarães Rosa

Resumo:

O presente artigo discute a educação de surdos num contexto de mudança paradigmática, e através de uma hermenêutica simbólica de cunho antropológico preocupada com uma razão sensível, tentando evidenciar a prática oclusiva de nossas tradicionais formas pedagógicas (entre o discurso inclusivo e a estrutura político-social de exclusão) frente à pluralidade cultural que se constata com as pessoas portadoras de virtudes especiais e que, portanto, a partir de sua gesticulação cultural concreta (através da corporeidade) nos ensinam outros modos possíveis de existir.

Palavras-chaves: educação de surdos — educação de sensibilidade — gesticulação cultural — hermenêutica simbólica — corporeidade

Abstract:

The present article discusses the education of deaf in a context of paradigmatical change, and through a symbolic hermeneutics of anthropological stamp worried with a sensitive reason, trying to evidence the oclusive practice in our traditional pedagogic ways (between the inclusive speech and the political-social structure of exclusion) front to the cultural plurality that it is verified with the people bearers of special virtues and that, therefore, starting from his concrete cultural gesture (through the bodyness) they teach us other possible manners of existing.

• Mudança Paradigmática

Para além da razão monológica, monossêmica e monocórdica

O advento de uma razão dialógica, polissêmica e polifônica.

Para além da razão purista, inodora e insípida

O advento de uma razão mestiça, cheirosa e saborosa.

Para além da razão rigidificada, dura e sisuda

O advento de uma razão flexível, fluente e brincante.

Para além da razão que se confina nos vãos do saber, da técnica

O advento de uma razão que se desborda pelos desvãos da sabedoria.

Miguel Almir (Bahia, 2003)

Quando nos detemos sobre a mudança de "olhar" que a discussão quântica operou nas ciências de ponta no início do século XX, especialmente a partir do ano de 1905, quando surgem dois impactantes artigos de Einstein, o primeiro sobre a teoria da relatividade e o segundo sobre uma nova forma de se considerar a radiação eletromagnética (que se tornaria base da física quântica)¹; a relativização do olhar do observador é um dos primeiros elementos que se apresenta para nosso espanto: o ser do observador é que determina as respostas da experiência. Os avanços tecnológicos nos possibilitam instrumentos que evidenciam ainda mais o paradoxo. A menor fração da matéria ou da energia se comporta ora como partícula e ora como onda. As duas fases do fenômeno são complementares e não excludentes, nos conclui Heisenberg e Niels Bohr². É, precisamente, no interior das chamadas ciências "duras" que os limites do paradigma clássico são questionados: a física quântica, a geometria não-euclidiana, os princípios newtonianos reformulados em outras bases, os fractais nos modelos matemáticos, são alguns exemplos que nos exigem ampliar os pilares de sustentação do paradigma clássico ainda vigente entre nós, quais sejam:

Como perceber que o diferente não é desigual, muito menos, inferior?

- a lógica aristotélica fundada nos princípios da identidade, exclusão e não-contradição; e
- o pensamento cartesiano de cunho anti-tético (*res extensa* ou *res cogitans*, sujeito ou objeto, corpo ou mente).

Tendo a "sombra" do modelo da física do final do séc. XIX como orientador metodológico e epistemológico, as ciências humanas surgem em busca de um *status* de prática científica, já sob a égide do positivismo comtemporâneo, tornando o quadro ainda mais dramático: as ciências humanas já nascem a reboque. Aquilo que lhes serve de modelo, no interior da própria física, logo se torna obsoleto.

No esteio das ciências humanas, a educação e as ciências da educação se encontram no mesmo percurso. Neste sentido, tanto a investigação como a própria prática educativa se mantêm fiéis ao dogmatismo habitual que batiza o nascimento da universidade no séc. XII do ventre da igreja católica para a manutenção de sua hegemonia com a transmissão (no seu sentido mais mecânico e li-

near) de certezas e verdades incontestes e evidentes na institucionalização da *universitas*. É, tardiamente, a transmissão de um conhecimento acabado que, embora ocorra na contemporaneidade, pertence a uma ciência ainda do séc. XIX.

Hoje, como fazer com que a ciência do séc. XX seja a discussão de nossos alunos no umbral do terceiro milênio³? Como incorporar esta mudança de "olhar" na prática pedagógica? Como perceber que o diferente não é desigual, muito menos, inferior?

Devemos acrescentar a essa constatação genérica, que a forma de organização da própria educação se torna refratária a quaisquer mudanças, na medida em que se trata de uma organização, altamente, burocratizada. Se entendermos, no sentido weberiano, que a burocracia é a forma de atividade-meio e controle tecnocrático que se institui e se legitima como poder, à revelia de quaisquer fins; resulta compreensível que seja a primeira instância a obstar e impedir a emergência do novo e das mudanças que são produtos da cultura. Daí, o

¹Capra, Fritjof (1989) O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 8ª ed, p.70.

²Idem, p. 72.

³Mesmo levando em conta o paradoxo de que "ensinar a ciência do passado pode significar ensinar a ciência do futuro. Vê-se por que desconfio de toda insistência unilateral demais sobre a necessidade de um ensino 'moderno' (...) Assim, em vez de querer modernizar a todo custo os conteúdos específicos do ensino científico, parece-me muito mais urgente levar os alunos à compreensão do que é realmente ciência, de seus processos de trabalho, seus desafios epistemológicos, suas implicações sociais." Lévy-Leblond, Jean-Marc (2001). É possível ensinar a física moderna?. In: Morin, E. (org.). A Religião dos Saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 69-72.

"*betsauberung*" (desencantamento) que Max Weber diagnosticou no mundo capitalista.

Aqui não se trata apenas de perceber na educação os reflexos de uma superestrutura, desconhecendo suas próprias particularidades, mas de perceber, como sugere Gilbert Durand, várias vezes ao longo de sua obra, que o *mytho*⁴ diretor de um determinado tempo histórico exerce uma "pressão pedagógica", no sentido em que difunde as imagens catalizadoras, os esquemas verbais e perceptuais, as variantes ideológicas, filosóficas e morais deste mesmo mito em suas várias instâncias sociais. Trata-se de uma pressão pedagógica no tecido social e na própria organização da educação. Desta forma, percebemos sem maiores malabarismos mentais que o *modus* prometeico do *homo faber* impregna ainda a educação.

Acompanhando a hermenêutica simbólica de Durand, sua noção de "bacia semântica", metáfora potâmica que nos auxilia na detecção deste mito diretor em seus processos de ascensão e decadência. Próxima da noção de "paradigma", no senti-

do dado por Thomas Kuhn⁶, mas com uma maior profundidade antropológica, poderíamos afirmar que a bacia semântica prometeica apresenta no início do séc. XX os primeiros sinais de desgaste nos "deltas e meandros" das ciências duras. Ao mesmo tempo, estas "escorrências" vão formando o leito de um novo rio que dará numa nova bacia semântica. Este é o momento da transição paradigmática.

As evidências destas escorrências nos levam a apontar algumas características deste novo paradigma. Assim como em várias investigações anteriores, arriscaríamos a nomear a emergência deste como "gradiente bolonômico", tendo em vista o caráter de rede e de espectro destas novas bases, assim como o princípio geral de observância do *todo* ("bolon", o todo integrado) em suas relações constituídas e constituintes das partes, para marcar a diferença com o termo mais difundido de "bolismo" que, como todos os "ismos" pecam pela redução simplista. Neste caso, pela redução ao todo, como por exemplo os modismos orientalistas, alternativistas, de um "esoterismo"

superficial, rasteiro e vazio que tende ao irracional numa atitude consumista própria ao *Kapitalismus Geist*.

Aqui utilizo o termo "gradiente" em substituição ao termo mais conhecido "paradigma" ao me referir à transmutação da racionalização clássica em uma outra racionalidade e sensibilidade (*bolonômica*, ou em termos mais simples: numa *razão sensível*). Tal distinção é devido ao caráter banalizado de que o termo *paradigma* se revestiu nos últimos anos, estando esvaziado de sua significação. Portanto, conservo ainda a denominação de *paradigma* quando me referir à racionalidade clássica. Além do termo comportar uma racionalização que, de instrumento, assume prontamente um caráter de finalidade. As-

⁴Utilizo a forma ortográfica arcaica de *mytho*, a partir do grego *mythós*: "aquilo que se relata", para sinalizar a diferença da concepção aqui adotada, como narrativa dinâmica (Gilbert Durand) de imagens e símbolos que orientam a ação na articulação do passado (*arché*) e do presente em direção ao futuro (*télos*), isto é, num *pro-jectum* existencial a ser vivido (conf. *Mircea Eliade* e *Georges Gusdorf*). O sentido mais difundido de "mito" como algo ilusório, fantasioso, falacioso, resultado de uma "má" consciência das coisas e das "leis" científicas, aqui é descartado. Daí a importância também das metáforas, como *meta-phoras*, um além-sentido que impregna a imagem e explode a sua semântica. Vide: *Ferreira Santos, Marcos* (1998). *Práticas Crepusculares: Mytho, Ciência e Educação no Instituto Butantan – Um Estudo de Caso em Antropologia Filosófica*. São Paulo: FEUSP, Tese de doutoramento, ilustr., 2 vols.; e *Ferreira Santos, Marcos* (2004). *Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk.

⁵*Durand, Gilbert* (1994). *L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier. Tradução: Prof. Dr. José Carlos de Paula Carvalho e revisão técnica do Prof. Marcos Ferreira Santos para fins exclusivamente didáticos no CICE/Feusp. Disponível em www.cice.pro.br

⁶Entenda-se a noção de *paradigma* a partir de *Thomas Kuhn* como "estrutura absoluta de pressupostos (constelação de crenças, valores, técnicas) que alicerça uma comunidade científica e que são partilhados pelos seus membros." *Sanchez Teixeira, M. C.* (1990).

...contanto que, de quando em vez, se faça o ajustamento, pergunte-se por que o instrumento funciona aqui e fracassa alhures.

sim, quando nos referirmos ao *gradiente holonômico*, seu caráter aberto e plástico deverá ser sempre lembrado e exercido. Neste sentido, me utilizo de Merleau-Ponty⁷:

“O gradiente é uma rede que se lança ao mar sem saber o que ela recolherá. Ou ainda, é o débil ramo sobre o qual se farão cristalizações imprevisíveis. Esta liberdade de operação certamente está em situação de superar muitos dilemas, vãos, contanto que, de quando em vez, se faça o ajustamento, pergunte-se por que o instrumento funciona aqui e fracassa alhures; em suma, contando que essa ciência fluente se compreenda a si mesma, se veja como construção sobre a base de um mundo bruto ou existente, e não reivindique para operações cegas o valor constituinte que os ‘conceitos da natureza’ podiam ter numa filosofia idealista.”

Entre as características do “Gradiente Holonômico” que percebemos como características comuns nas mudanças sofridas em várias áreas do conhecimento, poderíamos elencar as seguintes:

- **princípio da recondução aos limites**

não se trata de anular ou desconsiderar o domínio da lógica aristotélica e do pensamento cartesiano, sob pena de não se entender as outras bases lógicas e racionais. A partir dos problemas que o paradigma clássico não consegue resolver, ampliar o gradiente de alternativas⁸;

- **princípio da complexidade**

o pensamento complexo (Edgar Morin⁹) ou ainda a “multireferencialidade” (J. Ardoino), como forma de utilização de outras bases lógicas (similitude, o “*tertium datum*” – terceiro incluído, a lógica da energia em Stephan Lupasco, a lógica da probabilidade em Renè Thom, etc...), para a compreensão do processo “ordem-desordem-organização”;

- **princípio da recursividade** (ou *boucle recursive*) (Edgar Morin¹⁰)

como forma lógica de ultrapassamento da dialética e suas li-

mitações na síntese que apaga os pólos anti-téticos, dissolvendo o conflito. O anel de recursividade mantém a tensão, de forma espiral, em outros níveis de correlação sempre antagonista, concorrente e, ao mesmo tempo, complementar; permitindo-se analisar as reciprocidades no jogo de correlação de forças num determinado campo;

- **princípio da autopoiesis** (Humberto Maturana¹¹)

como princípio de auto-organização dos organismos sejam eles bióticos, sociais, culturais ou institucionais, permitindo-se analisar sua dinâmica própria sem sacrificá-la aos determinantes externos;

- **princípio da razão sensível** (M. Maffesoli¹² e G. Bachelard¹³)

como alternativa para captar a racionalidade dos processos simbólicos, a partir da corporeidade, para além da dicotomia sujeito/objeto. Privilegia a criação (*poiesis*) como forma de explicação, interpretação e compreensão dos fenômenos. Portanto, em outra rede referencial muito distante do binômio custo/benefício das racionalizações entendidas como economia de dispên-

⁷Merleau-Ponty, Maurice (1975). O Olho e o Espírito. p. 275-276. In: Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural.

⁸Ferreira Santos, Marcos (1998), op.cit.

⁹Morin, Edgar (1997). Ciência com Consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2ª ed.

¹⁰Morin, Edgar. (org.) (2001). A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p.329-391.

¹¹Maturana, H. & Varela, F. (1997). De Máquinas e Seres Vivos – Autopoiese: a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª ed.

¹²Maffesoli, Michel (1997). Elogio da Razão Sensível. Petrópolis: Vozes.

¹³Bachelard, Gaston (1989). A Chama de uma Vela. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

dios, numa perspectiva de razão técnica ou instrumental, como bem criticaram os teóricos da Escola de Frankfurt;

- **princípio da multidisciplinaridade**

como forma de trabalho privilegiado para que o diálogo entre as várias áreas do conhecimento enriqueça, amplie e complexifique as suas próprias contribuições, sem perder de vista as suas próprias especificidades, em direção a uma interdisciplinaridade desejável (nem sempre realizável) e a uma transdisciplinaridade (ainda utópica). Neste sentido, é a busca da *"unitas multiplex"*: contemplar, ao mesmo tempo, a diversidade e a unicidade do humano¹⁴; e

- **princípio da neotonia humana**

é a abertura permanente no horizonte de trabalho, pois o inacabamento primordial do ser humano é que explica o alcance das contribuições provisórias da prática científica, da reflexão filosófica e da práxis educativa, sob pena de re-edtarmos práticas etnocêntricas de marginalização, exclusão ou, de sua forma mais explícita, de extermínio.

Estas características que permitem um diálogo intenso entre as ciências de ponta, como por exemplo nos Colóquios de Córdoba, de Cerissy, de Kyoto, ou mais recentemente na França, como estratégias de *"religação de saberes"* (Morin, 2001), possuem como precursor nas escorrências iniciais derivadas do esgotamento da bacia semântica do paradigma clássico, a tentativa de religação da tradição racionalista idealista com o racionalismo empirista no *criticismo* de Emmanuel Kant e sua abertura fenomenológica. Nesse aspecto, somos todos devedores do pensamento kantiano.

Abrindo as portas da antropologia filosófica, Ernst Cassirer¹⁵, kantiano a corrigir o próprio mestre nos abre uma *"filosofia das formas simbólicas"*, onde o *"homo rationale"* cede lugar às diferenciações do campo humano para o *"homo symbolicus"*. Desta forma, estão dadas as bases para a noção de *"ruptura epistemológica"* em Gaston Bachelard, assim como para o seu *"racionalismo poético"* a deslindar a dinamogenia da imaginação material tanto na literatura como no discurso científico, viabilizando uma atitude cada vez mais irônica e insatisfeita com a cristalização reinante no conhecimento.

Por outra matriz epistemológica, mas com o mesmo espírito independente e arguto, Sir Karl Popper, confronta tanto o historicismo dialético de tradição marxista como o positivismo estreito das escolas analíticas e funcionalistas. Sua sugestão é de que a prática científica deveria ir ao enalço das *"condições de refutabilidade"*, através das quais, a hipótese provisória (como sempre), se saísse ilesa, arquetaria outras condições de refutabilidade¹⁶. O cientista deveria criar testes e experimentos que provassem a inconsistência da teoria e suas falhas (e não apenas experimentos que *"provassem"* sua teoria). Cada vez que a teoria se mostrasse irrefutável, seriam criados novos testes e experimentos. Com tal procedimento se inauguraria uma outra postura mais condizente com uma *"sociedade aberta"*, evitando a previsibilidade de práticas ditas *"científicas"* que apenas buscam referendar a sua verdade *a priori* e que orientam a própria busca investigativa, cegando-a às evidências que refutam seu corpo teórico. Tal postura enseja uma honestidade socrática.

Com essas impertinências abertas é que, no final dos anos 50 e anos 60, a discussão sobre a mudança paradigmática se acentua e, em especial, com a obra de T. Kuhn, *"A estrutura das revoluções científicas"*, distinguindo as ciências *"normais"* das ciências revolucionárias que, por saltos qualitativos – e não de forma linear

¹⁴O termo foi cunhado por Jacob Böhme, o filósofo sapateiro (séc. XVII), e re-apropriado por Berdyayev, N. A. (1936). *Cinq Meditations sur l'Existence*. Paris: Fernand Aubier, Éditions Montaigne, p. 169. Em Edgar Morin, o conceito de *"unitas multiplex"* é atualizado no contexto das mudanças paradigmáticas e do pensamento complexo: Morin, 1997, op.cit.

¹⁵Cassirer, Ernst (1973). *La Philosophie des Formes Symboliques*. Paris: Éditions de Minuit, 3 vols.

¹⁶Popper, Sir Karl R. (1989). *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos, 2a. ed. rev. ampl

e cumulativa — re-dimensionariam a própria ciência e seus paradigmas. No entanto, é preciso salientar que o processo de consolidação das ciências revolucionárias se dá pela subsunção das ciências refutadas, pois, no salto qualitativo, o questionamento se amplia para todas as bases epistemológicas e metodológicas em voga.

Mas, na linha argumentativa de Kuhn, as ciências humanas (entre as quais as ciências da Educação) não dispõem do mesmo estatuto que as outras ciências; são consideradas ciências “*pré-paradigmáticas*”. Não disporiam de certo compartilhamento consensual mínimo para consolidar uma comunidade científica em pressupostos discutíveis. Ainda que tenhamos que concordar com Kuhn nos seus aspectos gerais, isto introduz alguns questionamentos importantes para as ciências da Educação.

Se podemos visualizar precursores desta mesma mudança paradigmática (que intentamos chamar de *gradiente holonômico*) na prática educativa, como ensaios de alternativas ao modelo prometeico (ainda que alternativas embebidas deste modelo); o mesmo não ocorre com a investigação educacional. Podemos perceber a prática educativa precursora da *Pedagogia Libertária* de inspiração anarquista nos bairros operá-

rios do Brás, Moóca e Belém (periferia de São Paulo) no início do século XX, culminando com a greve geral de 1917 e, logo em seguida, com a Lei Adolfo Gordo (1918) legalizando a perseguição e eliminação das lideranças anarquistas imigrantes (sobretudo, espanhóis e italianos); da prática de uma *pedagogia sensível* em Célestin Freinet e sua preocupação popular; mais recentemente (a partir dos anos 50), o caráter antecipatório e emancipatório da *Pedagogia Libertadora* em Paulo Freire, predominantemente, nos movimentos sociais. São respostas de ação educativa à demanda emancipadora que surge, paradoxalmente, do próprio modelo prometeico industrial-tecnológico predominante. Prometeu que furta o fogo hefaísto ao Olimpo para doá-lo aos mortais, agoniza amarrado ao rochedo no castigo impetrado por Zeus em ter seu fígado dilacerado, diuturnamente, pela águia celestial.

Com uma lentidão maior, somente no final dos anos 80, é que começam a aparecer nas ciências da educação, ressonâncias mais profundas da mudança paradigmática.

Se a Antropologia teve um papel inquestionável no processo de

mudança paradigmática ainda em curso nas ciências “*de ponta*”, sem dúvida, sua importância para as ciências da educação assinala a envergadura e amplitude do campo a ser investigado. Notadamente, no diálogo entre cultura e educação. Neste sentido, os desdobramentos na pesquisa científica em educação, sob os ventos da repara-digmatização podem ser constatados, entre outros fatores, nas:

- **Pesquisas de natureza qualitativa**

entre as quais, aquelas que se debruçam sobre os estudos de caso, análises de discurso, equipes multidisciplinares, etc., minimizando a perspectiva estatístico-quantitativa e de unicausalidade¹⁷;

- **Pesquisas de cunho sócio-antropológico**

que se utilizam de heurísticas que captem o micro-universo das práticas cotidianas da cultura escolar em seu próprio “*locus*” e dinâmica;

- **Pesquisas etnográficas**

que conseguem, a partir das diferenças pontuais, viabilizar uma discussão antropológica, na perspectiva da *unicidade* do humano¹⁸; portanto, a par-

¹⁷ Soares, Magda & Fazenda, Ivani (1992). *Metodologias Não-Convencionais em Teses Acadêmicas*. In: *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 119-135.

¹⁸ “Mas como a semelhança da condição humana é assim paradoxalmente explorada pelo viés da diferença! A despeito de todo o exotismo da viagem por terras desconhecidas do espaço e do tempo, é precisamente do homem, meu semelhante, que eu me aproximo a cada vez. Entre o diferente e o idêntico, a dimensão a explorar é a do semelhante. E é exatamente ela que a história explora. As implicações morais e políticas são importantes: a razão fundamental para recusar a idéia de raça é que o fato de todos os homens pertencerem à mesma história está ligado, no fundo, à similitude humana. Nela reside a resposta forte à tentação de exotismo geográfico e histórico. A esse respeito, a função da exploração das diferenças é a de ampliar a esfera das semelhanças.” Ricoeur, Paul (2001:376). *O Passado tinha um futuro*. In: Morin, E. (org.) *Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

tir do cuidado e fidelidade na reconstrução da paisagem escolar e de seus agentes em relação, com uma “escuta atenta”;

- **Pesquisas de antropologia visual**

que privilegiam outras formas de registro e expressão que não apenas a sua forma escrita (verbal ou estatística), como por exemplo, a análise de obras plásticas, desenhos, fotografias, vídeos, etc... viabilizada por teorias antropológicas que lidam com a imagem e seus processos simbólicos;

- **Pesquisas histórico-hermenêuticas (ou mitohermenêuticas)**

que privilegiam a memória, seja ela documental, individual ou coletiva, mas que possibilitam a compreensão do universo escolar e, particularmente, a formação docente nos *pro-jectum* existenciais (como por exemplo as histórias de vida)¹⁹;

- **Pesquisas meta-cognitivas**

pesquisas em que a investigação dos processos de aprendizagem e significação, bem como de construção lógico-conceitual, ultrapassam os limites do cognitivismo-desenvolvimentista ou comportamentalista, ampliando o diálogo com a psicologia social, psicanálise, psicologia analítica e as ciências cognitivas e da linguagem.

Estes desdobramentos mais pontuais do movimento paradigmático nas ciências da educação suscitam outros tantos desdobramentos para a filosofia da educação, aqui entendida como a *atitude reflexiva* de busca de sentido para a práxis educativa.

A consolidação de uma hermenêutica simbólica de cunho antropológico na reflexão educativa é um destes desdobramentos que estão no horizonte da mudança, sinalizando a pertinência de uma reflexão “vertical”²⁰. Por sua vez, esta reflexão em profundidade só se torna possível num clima dialógico frente ao *pluralismo epistemológico*²¹ que presenciamos na contemporaneidade.

Mas, o pluralismo não escamoteia o traço “quântico”, dramático e trágico da constituição da experiência pedagógica que é sua

“contingência radical”²², sua imprevisibilidade a despeito dos poderes didático-metodológicos instituídos. Esta própria contingência (a incerteza, o caos, o acaso...) se constitui como uma experiência altamente pedagógica para a compreensão do fenômeno humano²³.

Necessidades especiais

Na direção desta compreensão, para que esta reflexão seja frutífera, é necessário que seja uma reflexão *radical*. Deve atingir a raiz do problema não ficando apenas na sua aparência superficial. Deve colocar em questão os princípios e os conceitos que originam a prática em qualquer área do conhecimento e do agir humanos. Não se trata do sentido corriqueiro de ser “inflexível”, pois isto seria uma anti-filosofia. Embora, talvez se aproxime da conotação (também adolescente) de *aventura*, de algo *original*.

A indicação de Sócrates, por vezes, parece nos perfurar a alma: “*Conhece-te a ti mesmo!*”, geralmente, sem que saibamos ainda do imperativo socrático. E para isso, mais do que consciência, é preciso *sensibilidade*.

A reflexão precisa ter um método o mais claro possível e que lhe dê alguma segurança. É a questão de *como* projetar a luz. Método através do qual pode justificar

¹⁹No quadro das pesquisas de cunho sócio-antropológico, etnográficas e mitohermenêuticas, veja-se a produção do diretório de pesquisas do CNPq através do CICE – Centro de Estudos do Imaginário, Cultura e Educação, com pesquisadores de várias universidades brasileiras. Disponível em www.cice.pro.br

²⁰Merleau-Ponty, 1992, *op.cit.*

²¹Severino, A. Joaquim (1996). Dilemas e Tarefas das Ciências Humanas Frente ao Pluralismo Epistemológico Contemporâneo. *Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia, São Paulo, vol. 1 (1): 97-115.*

²²Chauí, Marilena (1980). Ideologia e Educação. In: *Revista Educação e Sociedade, nº 05: 24-40.*

²³Ferreira Santos, 1998, *op.cit.*

A consolidação de uma hermenêutica simbólica de cunho antropológico na reflexão educativa é um destes desdobramentos que estão no horizonte da mudança

seus argumentos, afinal a reflexão filosófica não faz afirmações levianas. Procura esclarecer o significado de seus conceitos para que a linguagem possa dizer *"algo mais"*, seja mais objetiva, mesmo utilizando-se da *ambigüidade*, mas não sendo vítima dela. Aproveitar todos os sentidos possíveis de uma mesma palavra. É o *rigor* no pensamento. O método é o caminho que a reflexão percorre, e caminhos existem vários. *"Caminante no hay caminos, se hace camino en el andar... verso a verso, golpe a golpe"* dizia o poeta espanhol, Antonio Machado. No entanto, a escolha de um determinado caminho sempre dependerá de como vemos o mundo, dependerá de nossa sensibilidade. O cego não depende da visão para trilhar o seu caminho, depende do tato, do cheiro, de uma bengala, talvez. E o cego saberá menos do mundo e da vida do que aquele que existe dependendo da visão dos olhos? *"A cegueira não é ausência de visão: é uma maneira diferente de existir"* (Baruch de Spinoza, 1665)²⁴.

Ainda que quatrocentos anos nos separem do momento histórico em que Spinoza escreve esta carta, sua verdade ilumina a alma de nossas buscas. Exercício de descentramento importantíssimo que minimiza o etnocentrismo que nos acompanha historicamente. Perceber que o Outro, diferente, não deve ser julgado nem avaliado pelos atributos que são nossos e, portanto, tendo como termo de comparação, precisamente, aquilo que temos e que *"falta"* ao Outro. A percepção desta *"falta"* é a forma de ten-

modo ontológico de afirmação no mundo. Esta validação que pres-supõe uma compreensão mais profunda e, portanto, uma aceitação *"vertical"* (não apenas *"superficial"* para constituir as aparências politicamente corretas) nos abre uma perspectiva, altamente, alvissareira: *aprendermos* com o Outro diferente estes modos diferentes de existir. *Aprendermos cantos outros* de existência. Enriquecermos o nosso próprio cantar ao experienciar o canto de outros cantos...

Isto que se aplica a todos os

**"A cegueira não é ausência de visão: é uma maneira diferente de existir"
(Baruch de Spinoza, 1665)**

tarmos submeter ao controle racional a *sombra* em que o Outro diferente se constitui para nós.

Tentar perceber que o Outro possui, tão somente, uma *outra maneira* de existir, válida a própria forma de existir deste Outro em sua relação conosco, seu

diferentes (sejam de outras etnias, raças, grupos sociais, classes sociais, etc), se aplica, mormemente, aos portadores de necessidades especiais. Se conseguirmos deixar de lado toda a carga assistencialista, preconceituosa e populista que acompanha, histórica-

²⁴Spinoza, Baruch de. "Carta nº 21" In: Correspondência, Os Pensadores, pp. 386-387.

mente, as ações destinadas a esta população, talvez consigamos *aprender* com eles estes modos distintos de existir. No entanto, é importante, antes de tudo, nos darmos conta de que são modos distintos de existir.

Sem esta percepção antropológica, podemos continuar insistindo numa “*inclusão*” destas pessoas num ambiente escolar diversificado (mas, não-plural) que não os aceita; num mercado de trabalho para apertar parafusos sem, minimamente, se importar se isso é o que eles desejam ou não. Ou ainda, o que me parece piorar ainda mais a situação e as relações humanas: “*incluir-los*” como se não possuíssem nenhuma diferença entre os “*normais*” e exigindo que o tratamento seja indistinto para que não se incorra em “*preconceitos*”. Esta forma de inclusão, além de hipócrita e patriarcal, se esquece do principal: o diálogo.

Ora, converter estes contingentes de pessoas *especiais* (não porque sejam “*deficientes*”, mas porque possuem virtudes especiais desenvolvidas a partir de relações corporais concretas) em massas de nossas condolências e crises de consciência, não poderá contribuir com a constituição de uma sociedade, um pouco, mais justa.

Não preconizo aqui nenhuma forma de isolamento, institucional ou não, nem tampouco a não-

oferta de possibilidades de inserção social, e nem o descuido com políticas públicas que atendam estas populações (em especial, em garantir condições de acessibilidade física e informacional). O que me parece descabível é ignorar a dimensão subjetiva e a dimensão desejante destas pessoas. É forçoso lembrar: são *pessoas*. E como tal, possuem vontades, desejos, esperanças, visões de mundo, expectativas, frustrações e sensibilidade. Necessitam, sobretudo, de diálogo. Encontrar interlocutores. Na institucionalização hospitalar ou educacional, não me parece que esta necessidade seja atendida. Nem tampouco na linha de montagem de qualquer indústria ou fábrica artesanal.

Portanto, posso afirmar que não conseguimos ainda uma prática *inclusiva* (pois ainda não se transformou a sociedade para a convivência com os diferentes diversos, como podemos inferir a partir da Declaração de Salamanca) e ainda não saímos da constituição estrutural excludente de nossa sociedade capitalista neo-liberal de acumulação ampliada de capital. Portanto, no hiato entre o discurso (modista e acrítico) da *inclusão* e as práticas concretas de *exclusão*, estamos ainda vivendo a *oclusão* de todos.

Será, então, apenas mais um jogo de palavras — de criança ou de filósofo?

Senão, vejamos: oclusão deriva do latim *occlusionem*, sendo, portanto, o ato de fechar, de

obliterar, de tapar uma abertura natural do organismo, como se diz em fisiologia. Que fazemos na escola (instituição privilegiada de ação da sociedade que ali se espelha e se forma) senão fechar as possibilidades de nossos alunos ao contato com outros modos de existência e inviabilizar para cegos, surdos, mudos, paralíticos, portadores de Síndrome de Down e de qualquer outra necessidade especial, senão, o fechamento das possibilidades de reafirmarem-se em sua personalidade e abrirem-se às possibilidades potenciais de sua *humanitas*? Nossas práticas concretas são oclusivas ainda que, por dever de ofício, deva nomeá-las de *oclusão simbólica*. Fechamos as pessoas — nossos alunos — a um único e soberano modo de existir: branco, adulto, ocidental, rico, macho, racional e “*normal*”²⁵, dificultando-os a vivência, busca de sentido, ultrapassamento e comunicação em outros modos possíveis de existir. Negamos existência àqueles que, aparentemente, defendemos o direito apregoando-lhes a adaptação *inclusiva* à sociedade que lhes excluiu e que lhes excluirá.

Aqueles que acabam se constituindo como “*sombra*” deste modelo único e etnocêntrico, só resta a prática complementar da *oclusão*: a *reclusão*. Que nada mais é do que (do latim *reclusione*), o ato ou efeito de encerrar num espaço único, submeter a um controle absoluto, apartar da socie-

²⁵ Também por dever de ofício, devemos lembrar que há, e que sempre haverá, exceções que marcam o campo, especificamente, humano da educação escolar. O tom mais generalizante da afirmação cumpre apenas uma função argumentativa.

Portanto, no hiato entre o discurso (modista e acrítico) da inclusão e as práticas concretas de exclusão, estamos ainda vivendo a oclusão de todos.

dade privando-os da liberdade numa instituição: penitenciárias, manicômios, hospitais, lares assistencialistas; tudo a depender, evidentemente, da “infração” cometida: ser diferente.

Dialogar com as especificidades de cada um destes portadores de necessidades especiais, por conseguinte, portadores de desejos especiais e de expectativas especiais, abre uma dimensão educativa que possui, necessariamente, mão dupla: nos converte, simultaneamente, em mestres e em aprendizes.

Mas, esta percepção já envolve uma outra concepção de educação.

Educação como fim em si mesmo

A educação vem sendo tratada como matéria específica de uma entidade burocrática: a escola formal. Como instituição burocrática é, predominantemente, estatal — o que não quer dizer, necessariamente, pública. Se entendermos, minimamente, a educação na mesma linha compreensiva da Prof^a Beatriz Fétizon:

“A educação é o processo e o mecanismo da construção da humanidade do indivíduo, ou da pessoa (como preferirem). Enquanto processo, a educação é pertença do indivíduo (ou da pessoa) — isto é, é o processo pelo qual, a partir de seu próprio equipamento pessoal (biofisiológico/psicológico), cada indivíduo se auto-constrói como homem. Enquanto mecanismo, a educação é pertença do grupo — é o recurso (ou o instrumento) que o grupo humano — e só ele — possui, para promover a autoconstrução de seus membros em humanidade (ou como homens).”²⁶

Se autoconstruir como humano. Eis a divisa de uma educação coerente. Como processo e recurso de que só o grupo humano dispõe, atualizando a humanidade potencial da pessoa (*humanitas*), poderíamos relativizar o “escolacentrismo”, colocando em relevo o processo educativo que várias outras instituições e instâncias sociais desencadeiam. Creio que voltar os olhos para além dos muros e grades escolares oxigena a própria discussão escolar. Se ainda não conse-

guimos efetuar a tão propalada “formação integral do ser humano” é por prudência do destino. Imaginem se conseguíssemos tal façanha. Skinner nem precisaria ter escrito *Walden II*, nem George Orwell precisaria criar o profético “1984” — este seria um documentário e não ficção.

Não me parece caber à escola formal tamanha pretensão. Abrindo mão de qualquer viés totalitário (ainda que imbuído de boas intenções), reconduzir a unidade escolar, sua sistematização e intencionalidades pedagógicas e os sistemas formais que os comportam, aos seus próprios limites, aparenta ser uma conduta razoável. Desta forma, podemos verificar a inconsistência de atribuir à educação finalidades exteriores a si mesma numa concepção, puramente, instrumental de educação: educação *para* a cidadania, educação *para* o trabalho, educação *para* a inclusão, educação *para* o ambiente, etc. Os exemplos se multiplicam ao infinito dependendo, tão somente, da demanda exterior à educação.

Numa concepção antropológica que coloca o ser humano no

²⁶Fétizon, Beatriz (2002). *Sombra e Luz: O Tempo Habitado*. São Paulo: Zouk. Vide em especial um dos prefácios do mesmo livro: Ferreira Santos, Marcos. *Mistagoga Alexandrina e Moura: Beatriz Fétizon*, p. 51-69.

...a educação possui um fim em si mesma: trata-se de exteriorizar e objetivar o potencial humano das pessoas submetidas ao seu processo.

centro dos processos, podemos, então, reafirmar que a educação possui um fim em si mesma: trata-se de exteriorizar e objetivar o potencial humano das pessoas submetidas ao seu processo. Ou seja, contribuir para que estas pessoas sejam elas próprias e não alguma outra coisa que não sejam elas próprias. No sentido instrumental, se transforma a pessoa em algo que ela não é. Dificilmente, em algo que ela deseja ser ou que ainda não sabe que é. Este trabalho *parturiente* é, sem dúvida, o grande desafio (*socrático*) de qualquer educador digno desta estatura.

A educação como fim em si mesma valoriza o conhecimento de si mesmo através do conhecimento do mundo e, neste sentido, necessita de nossos conhecimentos, informações e, sobretudo, de nossa interlocução, para auxiliá-la na autoconstrução de sua própria pessoa. As decisões sobre sua inserção e engajamento profissional, social, político, econômico, cultural, etc... são decisões íntimas e intransferíveis da própria pessoa. É nesta concepção que podemos reconsiderar os processos educacionais a que são submetidas as pessoas especiais e seus corpos.

Corporeidade como nó de significações vividas

Tentando ampliar e re-significar a idéia de *corporeidade*, portanto, sem as cisões realizadas no pensamento cartesiano entre a *res cogitans* (mente) e a *res extensa* (corpo), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo francês ligado à fenomenologia e ao existencialismo, desenvolveu a sua compreensão de *corporeidade*, altamente, exemplar na seguinte citação:

"Um romance, um poema, um quadro, um trecho de música são indivíduos, isto é, seres em que não se pode distinguir a expressão do exprimido, cujo sentido só é acessível por um contato direto e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes" (Merleau-Ponty, 1971:162).

Este nó de significações vivas que podemos chamar de *corporeidade* avança sobre as noções

clássicas do pensamento cartesiano que separa a *res cogitans* da *res extensa* numa dicotomia balizada também pela tradição religiosa judaico-cristã. Nestas duas tradições o corpo é um apêndice do nosso ser e que "arrastamos" seja pelo seu peso, seja como carga de barro úmido a testemunhar um pecado original. Daí a dificuldade do ocidental em lidar com as questões do corpo, seus sentidos e prazeres, suas possibilidades e limites. A rigor, acompanhando as reflexões de Merleau-Ponty, nós não temos um corpo. Nós **somos um corpo**, e é este corpo que sente, pensa, age e atua no mundo concreto que vivemos. A facticidade do mundo (seu caráter concreto e resistente aos nossos desígnios) nos atesta esta rede de significações numa estrutura de *ek-sistência*²⁷: nos movemos e percebemos o mundo num só ato orgânico e total. Num só golpe:

"Para dizer a verdade, todo hábito é ao mesmo tempo motor e perceptivo porque reside, como já dissemos, entre a percepção explícita e o movimento efetivo, nesta função fundamental que limita ao mesmo tempo nosso campo de visão e nosso campo de ação (...) o bastão não é mais um objeto que o cego perceberia, mas um instrumento com o qual ele percebe. É um apêndice do corpo, uma extensão da síntese corporal." (Merleau-Ponty, 1971:163).

²⁷Análise etimológica de existência, assim como nos existencialistas, Heidegger e Jaspers, ressaltando seu caráter de exteriorização da carga vivencial subjetiva.

Os sentidos se comunicam alterando a própria síntese corporal.

Por sua vez, esta síntese corporal prescinde das cisões conceituais do intelectualismo ocidental. Ao mesmo tempo em que tendemos a perceber na interação do corpo com o mundo apenas uma correspondência baseada em estímulos e respostas (mecânicas ou complexas, segundo a tradição deste ou daquele intelectualismo), o ato se dá em sua totalidade já impregnado de sentidos e significações dadas pelo Ser que habita a região selvagem do pré-reflexivo. Este Ser Selvagem, ou ainda, este nó de significações da corporeidade, este "ser-no-mundo" (p.433) é um constante processo resultante das correlações complexas e trocas incessantes com o meio exterior — perspectiva muito próxima do "trajetótipo antropológico" de Gilbert Durand (1981) — que pode se re-organizar pela percepção de uma "falta":

"(...) um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal. Sistema de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo não é objeto para um 'eu penso': é um conjunto de significações vividas que segue no sentido de seu equilíbrio. Às vezes se forma um novo nó de

significações: nossos movimentos antigos se integram em uma nova entidade motora, os primeiros dados da vista em uma nova entidade sensorial, nossos poderes naturais reencontram subitamente uma significação mais rica que até então só era indicada no nosso campo perceptivo ou prático, que só se anunciava em nossa experiência por uma certa falta, e cujo advento subitamente reorganiza nosso equilíbrio e preenche nossa cega espera." (Merleau-Ponty, 1971:164).

Aqui devemos nos lembrar que a análise de Merleau-Ponty sobre o fenômeno da percepção, ao longo de toda a sua obra, a eleva à identificação com a própria consciência. Perceber algo é, de imediato, ter consciência deste algo num plano ainda pré-reflexivo. Após a re-organização do campo perceptivo pelas categorias reflexivas que utilizamos no pensamento verbal é que esta consciência re-significa a energia semântica (derivada de seus significados e sentidos), alterando a organização do real. Os sentidos se comunicam alterando a própria síntese corporal. Mais uma vez Merleau-Ponty nos explica:

"Os sentidos são distintos uns dos outros e distintos da inteligência, tanto que cada um deles traz consigo uma estrutura de ser que não é nunca exatamente transponível. Podemos reconhecê-la porque rejeitamos o formalismo da consciência, e fizemos do corpo o sujeito da percepção. E podemos reconhecê-lo sem compreender a unidade dos sentidos. Por que os sentidos comunicam." (Merleau-Ponty, 1971:231).

Esta estrutura de ser que a visão possibilita, por exemplo, é a do ser intelectual, racionalizante, controlador do princípio de realidade que tudo põe em perspectiva. Subjugada esta estrutura de ser, abrem-se alternativas para uma nova re-organização. A fisiologia do movimento, dificilmente, conseguiria dar conta das re-articulações que fazem as bombas circulatórias, as sístoles e diástoles da arquitetura muscular, a combustão energética das células e as sínteses protéicas, sem um princípio subjetivo que configurasse esta *machina speculatrix* da corporeidade.

A estrutura de ser que os sentidos cinestésicos e táteis-vibratórios possibilita é a do ser dinâmico que reaproxima sua carne à carne do mundo, numa fusão corporal das dimensões concre-

tas de sua existência. Não é por coincidência que elementos de trajetividade, repetição, mediação, circularidade, dinamicidade, etc. aparecem com frequência nesta estrutura de ser (Capitoni, 2003).

Este *soma*²⁸ — reserva energética do corpo — é mobilizado por uma consciência nem desperta, nem hipovigil, mas *intensa*:

"O mundo não penetra em mim sem que minha atividade o solicite, pois ele depende de minha atenção, de minha imaginação, da intensidade de minha consciência; e esta intensidade não vem de fora, mas de dentro." (Berdyayev, 1936:50).

Corpo como existência

Se admitimos este pressuposto da corporeidade como nó de significações vividas, o próprio corpo passa a ser entendido como suporte de nossa existência. Portanto, toda nossa existência só se realiza a partir das relações corporais (e subjetivas também — já que não partimos da idéia cartesiana da cisão entre mente e corpo) com as pessoas e o mundo. Esta é uma dimensão importantíssima para que possamos adentrar o universo do potencial educativo das relações com os diferentes e as pessoas especiais.

Aqui podemos verificar, como Capitoni (2003) muito bem demonstrou, que no caso dos sur-

Esta verdadeira gesticulação cultural, como diz Merleau-Ponty, da marca corporal sobre a cultura e sua sintaxe simbólica, seu universo semântico polifônico e sua pragmática prosódica, demonstram, no caso da comunidade surda, a resistência como forma de re-afirmar a própria existência.

dos, a linguagem de sinais não é apenas uma linguagem exterior e dotada de signos arbitrários (como acontece na datilologia), mas linguagem do corpo inteiro, pois é esta corporeidade que é solicitada e engajada na atitude comunicativa. São elementos constituintes desta linguagem: o próprio corpo em sua inteireza, o contexto da comunicação, os interlocutores e as mensagens transitadas entre eles.

Radicalizando a proposição, podemos então, dizer que, também no caso dos surdos, a existência é linguagem. Não pela *falta* que a fala articulada faça ou pela impossibilidade ou deficiência em ouvir. Mas, porque a corporeidade demonstra, de maneira mais explícita no caso dos surdos, como ela é o suporte de toda a existência e da possibilidade de comunicação com o mundo. Qualquer processo educativo que menospreze esta dimensão existencial da linguagem entre surdos impossibilita a apreensão da riqueza de sua expressão, da polissemia corporal de sua sensibilidade e do caráter estético de sua racionalidade.

Desta forma, é que podemos perceber como o silêncio aparece, no caso dos surdos, como fenômeno de interdição frente ao logocentrismo dos ouvintes e mesmo dos oralizados. Este *silêncio pesado* da falta de espaço para a voz de suas reivindicações e atendimento de suas necessidades básicas (carinho, afeto, diálogo, expressão, auto-afirmação, etc) emudece.

Mas, mesmo neste caso, a comunidade surda insiste em nos ensinar com o *grito do corpo* e a resistência cultural, muitas vezes, muito bem organizada (veja-se a FENEIS, por exemplo). O chamado *deaf power* norte-americano, a exemplo de outros movimentos anteriores (*black power*, *flower power*, etc) que, de certa forma, também influenciou o movimento brasileiro, tem na base a sólida identificação de seus semelhantes na constituição da comunidade (*cimento social*, diria Maffesoli, 1985; a partir de laços afetuais) e que expressam o descontentamento com a interdição e, por consequência, com a exclusão e suas formas mais mascaradas (discur-

²⁸Keleman, 2001 e 1992.

dos *inclusivos* e práticas *oclusivas*, por exemplo).

Esta verdadeira *gesticulação cultural*, como diz Merleau-Ponty, da marca corporal sobre a cultura e sua sintaxe simbólica, seu universo semântico polifônico e sua pragmática prosódica, demonstram, no caso da comunidade surda, a resistência como forma de re-afirmar a própria existência. Mais do que uma resistência renitente, de cenho sizudo, de bandeiras e panfletos militantes de um ativismo cego; nos ensinam, novamente, a alegria da afirmação e do *estar-junto* (*ais-ibesis*) que re-

dundam numa concepção de vida, altamente estética e, conseqüentemente, de raízes éticas.

Agir com o corpo, comunicar através do corpo, viver o próprio corpo — sem as cisões proporcionadas pela expressão verbal de tradição aristotélica e cartesiana — nos mostram a pertinência do *chiasma* (Merleau-Ponty, 1992): como o *cruzamento das existências*. Na minha carne, a própria carne do mundo. Ponto de *membrura*, a membrana diáfana que nos isola em nossa pessoalidade, mas ao mesmo tempo, nos junta aos outros no mundo concreto.

Mais uma lição surda: o *toque*. Expressão dos dedos carregados de subjetividade, o toque, mais do que deslize pecaminoso de tradição judaico-cristã, é solidariedade corporal que fecunda palavras táteis no irriçar da pele, *à flor da pele*... o toque é ponto de contato entre as membruras que estabelecem, de imediato, redes sensíveis de solidariedade entre as existências. Aos pedagogos e educadores transitando pelos caminhos tantos de nossos desca-minhos, seria prudente e salutar, ouvir o canto vivo e vibrante dos surdos nas encruzilhadas.

Referências Bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. (1989a) *A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação material*. São Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, Gaston (1989b) *A Chama de uma Vela*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- BACHELARD, Gaston (1996) *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes.
- BERDYAEV, N. A. (1936) *Cinq Méditations sur l'Existence*. Paris: Fernand Aubier, Éditions Montaigne.
- BERDYAEV, Nikolay (1931) *O naznacheni chelovyeka. Opit paradoksal'noy etiki* [Da destinação do Homem: Ensaio de Ética Paradoxal].
- CAPITONI, Carmen Barbosa (2003) *(Eu) sentir flor bonito crescer - ludicidade e corporeidade com crianças surdas*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, dissertação de mestrado.
- CAPRA, Fritjof (1989) *O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 8ª ed, p. 72.
- CASSIRER, Ernst (1973) *La Philosophie des Formes Symboliques*. Paris: Éditions de Minuit, 3 vols.
- CHAUÍ, Marilena (1980) *Ideologia e Educação*. In: *Revista Educação e Sociedade*, n.o 05: 24-40.
- DURAND, Gilbert (1994) *L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier. Tradução: Prof. Dr. José Carlos de Paula Carvalho e revisão técnica do Prof. Marcos Ferreira Santos para fins exclusivamente didáticos no CICE/Feusp. Disponível em www.cice.pro.br
- ENDERLE, Clarissa (2003) *A inclusão/exclusão no imaginário de uma portadora de visão subnormal: instaurando novos sentidos de educação*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, dissertação de mestrado.
- FELIPE, Tanya Amara (2003) *A função do intérprete na escolarização do surdo*. In: *Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Rio de Janeiro: INES — Divisão de Estudos e Pesquisas, II Congresso Internacional do INES, pp. 87-98.

- FERREIRA SANTOS, Marcos (1998) *Práticas Crepusculares: Mytho, Ciência e Educação no Instituto Butantan — Um Estudo de Caso em Antropologia Filosófica*. São Paulo: FEUSP, Tese de doutoramento, ilustr., 2 vols.
- FERREIRA SANTOS, Marcos (2001) *Theanthropos: O Humano Sagrado e o Sagrado Humano*. In: Votre, S. (org.) *Imaginário & Representações Sociais em Educação Física, Esporte e Lazer*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, p. 125-146.
- FERREIRA SANTOS, Marcos (2003) *A Pequena Ética de Paul Ricoeur nos caminhos para a gestão democrática de ensino: refletindo sobre a supervisão, a diretoria de ensino e a escola*. *Suplemento Pedagógico Apase*, v. II, n° 11:1-6.
- FERREIRA SANTOS, Marcos (2004) *Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk.
- FERREIRA SANTOS, Marcos (org.) (2002) *Imagens de Cuba: a esperança na esquina do mundo*. São Paulo: Editora Zouk.
- FÉTIZON, Beatriz (2002) *Sombras e Luz: O Tempo Habitado*. São Paulo: Editora Zouk.
- GUSDORF, Georges (1953) *Mythe et Métaphysique*. Paris: Flammarion Éditeur.
- LÉVY-LEBLOND, Jean-Marc (2001) *É possível ensinar a física moderna?*. In: Morin, E. (org.) *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 69-72.
- LISPECTOR, Clarice (1972) *Paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Editora Sabiá, 3ª. Ed.
- LUMLEY-WOODYEAR, Henry de (2001) *Hominídeos e bominização*. In: Morin, E. (org.) *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MAFFESOLI, Michel (1997) *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes.
- MATURANA, H. & Varela, F. (1997) *De Máquinas e Seres Vivos — Autopoiese: a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª ed.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1971) *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1975) *O Olho e o Espírito*. In: *Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1992) *O Visível e o Invisível*. São Paulo: Perspectiva, 3a. ed.
- MONDOLFO, Rodolfo (1967) *Problemas de Cultura e Educação*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- MORIN, Edgar (1997) *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2ªed.
- MORIN, Edgar. (org.) (2001) *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- POPPER, Sir Karl R. (1989) *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos, 2a. ed. rev. Ampl.
- RICOEUR, Paul (2001) *O Passado tinha um futuro*. In: Morin, E. (org.) *Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- SANCHEZ TEIXEIRA, M. C. (1990) *Antropologia, Cotidiano e Educação*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- SEVERINO, A. Joaquim (1996) *Dilemas e Tarefas das Ciências Humanas Frente ao Pluralismo Epistemológico Contemporâneo. Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia*, São Paulo, vol.1 (1): 97-115.
- SOARES, Magda & FAZENDA, Ivani (1992) *Metodologias Não-Convencionais em Teses Acadêmicas*. In: *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez Editora.
- SOUZA SANTOS, Boaventura (1988) *Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna*. São Paulo: Revista Estudos Avançados, USP, 2 (2): 44-71, maio/agosto.
- SPINOZA, Baruch de (1973) *Espinoza: Obras Escolhidas*. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores.

Entre o Real e o Imaginário: Processos Simbólicos e Corporeidade

Maria Cecília Sanchez Teixeira*

*Professora Associada da Faculdade de Educação da USP e Professora do Mestrado em Educação da UNIC/Cuiabá.

Resumo:

Considerando que é na trajetividade entre natureza e cultura, entre o gesto pulsional e o meio material e sociocultural, que a função simbólica instaura o real, o artigo pretende identificar as matrizes neurobiológicas, etológicas e psicossocioculturais do imaginário, a partir do diálogo entre autores como Gilbert Durand (antropologia do imaginário), Edgar Morin (antropologia da complexidade), Konrad Lorenz (etologia), Antonio Damásio (neurobiologia), Joseph Campbell (mitologia) e Stanley Keleman (abordagem somática). Numa perspectiva da teoria durandiana, mostra como, por meio do processo de simbolização, que marca irreduzivelmente a diferença entre o *homo sapiens* e os animais, o imaginário define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e ações humanas individuais e sociais.

Palavras-chaves: real, imaginário, processos simbólicos, corporeidade

Between real and imaginary: Symbolic process and corporeal anchor

Abstract:

Consider that in the way between nature and culture, between the pulsate gesture and material socialculture means, the symbolic function set up the real, the article intends identify the neurobiologic, ethologics and psychicsocialcultural matrices of imaginary, from the dialogue among the authors as Gilbert Durand (anthropology of imaginary), Edgar Morin (anthropology of complexity), Konrad Lorenz (ethology), Antonio Damasio (neurobiology), Joseph Campbell (mythology) and Stanley Keleman (somatic approach). In a perspective of Durand's theory we see by means of symbolic process, which marks irreducibly the difference between homo sapiens and animals, the imaginary define the symbolic-organizational competences of individual and groups, organized

the experience and individual and social human acts.

Key words: real, imaginary, symbolic process, corporeal.

O mundo que você vê é real ou imaginário?

A luz que se profeta ao seu redor seria observada e sentida da mesma forma se você não estivesse aqui?

As cores fariam algum sentido se alguém não as pudesse observar, catalogar, interpretar? Os sons produziram o mesmo efeito se não existissem ouvidos para captá-los?

O frio ou o calor teriam alguma importância na ordem geral do universo se não fosse você que os tivesse sentido?

Tudo o que ouvimos, vemos e sentimos reflete no mundo exterior. No entanto, a forma como alguém percebe, interpreta ou reage é pura criação do cérebro. "O que o cérebro faz o tempo todo, dormindo ou acordado, é criar imagens.

(Rodolfo Llinas).

Considerando que é na trajetividade entre natureza e cultura que a função simbólica instaura o real, pretendo mostrar como o imaginário, a partir de bases biológicas e etológicas, tece as redes simbólicas que sustentam os comportamentos culturais.

Introdução

Início com esta epígrafe do neurocientista Rodolfo Llinas, porque entendo que ela é o mote para o tema que me propus desenvolver neste artigo: a ancoragem corporal dos processos simbólicos organizadores do real. Considerando que é na trajetividade entre natureza e cultura que a função simbólica instaura o real, pretendo mostrar como o imaginário, a partir de bases biológicas e etológicas, tece as redes simbólicas que sustentam os comportamentos culturais. Em outras palavras, mostrar como razão e emoção, corpo e espírito desenham o mapa com o qual lemos, interpretamos e criamos o mundo.

Quando examinamos um conteúdo imaginário, fica difícil, à primeira vista, identificar as suas vinculações com a realidade. Da mesma forma que não é fácil determinar, na realidade, os seus fundamentos imaginários, principalmente se considerarmos que toda abordagem do real só se dá por meio da função simbólica, porque, como diz Paula Carvalho (1998), em profundidade só temos redes de leituras, de mediações simbólicas, constitutivas ou instauradoras do real. Portanto, se

lidamos sempre com interpretações, como podemos afirmar, com certeza, que arte, religião, mito, linguagem e outras produções do *homo symbolicus* não são objetivações constitutivas de um “real” tão sólido e tão vital como o real criado pelo *homo faber*, pela via científica e técnica (Durand, 1997:197)?

Mas de que imaginário se trata?

O termo imaginário pode ter significados muito diferentes entre aqueles que o utilizam. Em seu uso corrente nas ciências humanas e nas letras, remete a um conjunto bastante vasto de significados: fantasmas, lembranças, sonhos, devaneios, crenças, mitos, romance, ficção, o que mostra que, geralmente, é definido por oposição ao real. Nesses termos, imaginário seria o que é irreal, o qual tanto pode ser entendido em um sentido relativo, como o que não está atualmente presente (caso de um fantasma) ou em um sentido absoluto, como imagem representativa de algo que não poderá jamais se colocar na ordem dos fatos “reais” no campo do perceptível, como, por exemplo, uma ficção irrealizável (Wunenburger, 1997, 2003).

Esta imprecisão decorre do fato de a imagem constituir uma

categoria mista e desconcertante que se situa a meio caminho entre o concreto e o abstrato, entre o real e o pensado e imaginado, entre o sensível e o inteligível. Logo, o imaginário comporta tanto uma dimensão representativa e verbalizada como uma dimensão emocional, afetiva que toca o sujeito (Wunenburger, 1997).

Duas concepções principais de imaginário podem ser identificadas, segundo Wunenburger (2003): uma restrita, que designa o conjunto estático dos conteúdos produzidos pelo imaginário, isto é, um tecido de imagens passivas e neutras (sistema estático e fechado); e outra ampliada, que se refere aos agrupamentos sistêmicos de imagens que comportam uma espécie de princípio de auto-organização de *autopoiesis*, permitindo abrir sem cessar o imaginário às inovações, transformações e recriações (sistema dinâmico aberto).

É nessa concepção ampliada que se situa a Teoria Geral do Imaginário de Gilbert Durand, elaborada a partir da crítica que faz à desvalorização da imagem e do imaginário no pensamento ocidental. Fruto do que chama “iconoclastia endêmica”, a qual se inicia como iconoclastia religiosa (com as religiões monoteístas — judaísmo, cristianismo e islamismo — que proibiam a confecção de imagens) e se prolonga através dos diversos racionalismos, dos gregos até nossos dias.

Desde Aristóteles, o único método eficaz de busca da verdade funda-se sobre uma lógica binária, a qual permite somente

duas proposições, ambas “verdadeiras”, e exige clareza e distinção. Então, a imagem, que não pode ser reduzida a um argumento formal “verdadeiro” ou “falso” em razão da sua ambigüidade constitutiva é descartada. Por propor um real velado, é desvalorizada e acusada de ser “mestra do erro e da falsidade” (Durand, 1994).

Com Descartes, aprofunda-se o fosso entre razão e imaginação, pois ele afirma que o verdadeiro conhecimento só pode ser de natureza intelectual. O erro decorre do conhecimento sensível, obtido por meio da sensação, da percepção, da imaginação, da memória. Daí ser o método científico o único válido para se chegar à verdade. O privilégio pedagógico é atribuído à percepção e ao conceito, em detrimento da imaginação. O símbolo perde a sua plurivocidade, torna-se sintema. No processo de sistematização, o símbolo se empobrece semanticamente, porque a equivocidade e a espessura de sentido cedem lugar ao conceptualismo que se dirige para a univocidade (Durand, 1988). Esse deslizamento empobrecedor da imagem ao conceito é poeticamente ilustrado por Manoel de Barros (2001:25), quando diz:

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem.

O privilégio pedagógico é atribuído à percepção e ao conceito, em detrimento da imaginação. O símbolo perde a sua plurivocidade, torna-se sintema. No processo de sistematização, o símbolo se empobrece semanticamente, porque a equivocidade e a espessura de sentido cedem lugar ao conceptualismo que se dirige para a univocidade.

Mas, essa racionalização da imagem, que dela retirou seu potencial pedagógico e seu valor heurístico, não significou o seu fim. Ao contrário, paradoxalmente, nossa civilização fundada sobre verdades iconoclastas é incessantemente assediada pela imagem, pois como diz Durand, que cito de memória, jogamos as imagens fora pela porta e elas entram pela janela porque,

...os difusores das imagens, a mídia, estão onipresentes em todos os níveis da representação, da psique do homem ocidental, ou ocidentalizado. Do berço ao túmulo a imagem está lá, ditando as intenções de produtores anônimos ou ocultos: no despertar pedagógico da criança, nas escolhas econômicas e profissionais dos adolescentes, nas escolhas tipológicas (o “look”) de cada um, nos costumes públicos ou privados a imagem midiática está presente, ora se pretendendo como “informação”, ora ocultando a ideologia de uma “propaganda”, ora fazendo a “publicidade” sedutora... (Durand, 1994:10)

Mas, para além do seu poder

manipulador, que a afirmação acima pode sugerir, o imaginário é dotado de um potencial criador. Potencial que é valorizado quando se considera o imaginário não como um conjunto de imagens que vagueiam livremente na memória e na imaginação, mas como um “dinamismo organizador entre diferentes instâncias fundadoras” (Thomas, 1998), que tem o corpo como suporte físico.

Para tentar levantar pelo menos a ponta do véu que encobre a intrincada teia de relações biológicas, neuropsicológicas, etológicas, somáticas e socioculturais, nas quais são tecidos os sentidos que atribuímos ao mundo, proponho um diálogo entre autores como Gilbert Durand (antropologia do imaginário), Edgar Morin (antropologia da complexidade), Konrad Lorenz (etologia), Antonio Damásio (neurobiologia), Joseph Campbell (mitologia) e Stanley Keleman (abordagem somática).

A ancoragem corporal do imaginário na teoria durandiana

O imaginário é um sistema dinâmico organizador de imagens e de símbolos que tem por fun-

ção colocar o homem em relação de significado com o mundo, com o outro e consigo mesmo, constituindo-se como o referente fundamental da evolução humana.

A motivação de Durand ao estudar o imaginário era buscar, nos componentes fundamentais do psiquismo humano, as estruturas profundas arquetípicas, nas quais se ancoram as representações simbólicas e o pensamento. Era estudar o homem como produtor de imagens, conhecer as que o estruturam e todas as suas obras. Para isso, partiu do pressuposto de que se pode reconhecer, geneticamente, na psique de cada indivíduo vários níveis matriciais, nos quais se constituem os elementos "simbolizantes" do símbolo, ou seja, as forças de coesão impulsionadoras das atitudes psicofisiológicas que os "padrões" simbólico-culturais vão derivar, acentuar, apagar ou reprimir numa dada sociedade (G. Durand, 1988).

Situando a sua investigação no que chamou de trajeto antropológico, entendido como "... a incessante troca que existe, ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social," (1997:41), o au-

O imaginário é um sistema dinâmico organizador de imagens e de símbolos que tem por função colocar o homem em relação de significado com o mundo, com o outro e consigo mesmo, constituindo-se como o referente fundamental da evolução humana.

tor afirma que o imaginário é produzido na confluência do subjetivo e do objetivo, do pessoal e do meio sociocultural (idem). O trajeto junta, intimamente, em uma representação ou atitude humana, o que vem da espécie zoológica (o psíquico e o psicofisiológico) e o que vem da sociedade e da sua história, impedindo, epistemologicamente, que se atribua a um ou outro pólo a dominância ontológica (Durand, 1980:42).

Ora, se nessa perspectiva, o imaginário não é nem mera criação individual, nem simples produção social, então, as motivações profundas não podem ser encontradas apenas em dados exteriores à consciência imaginante, como querem algumas teorias do imaginário, mas sim na trajetividade entre o gesto pulsional e o meio material e sociocultural.

Ora, se nessa perspectiva, o imaginário não é nem mera criação individual, nem simples produção social, então, as motivações profundas não podem ser encontradas apenas em dados exteriores à consciência imaginante, como querem algumas teorias do imaginário, mas sim na trajetividade entre o gesto pulsional e o meio material e sociocultural.

tividade entre o gesto pulsional e o meio material e sociocultural.

Ao elaborar a sua teoria do imaginário, Durand (1997, 1998) parte da hipótese de que existe uma estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas. Identificando uma ligação entre a motricidade primária e inconsciente e a representação, ligação já confirmada pela psicologia e recentemente pela neurobiologia, ele dá ao imaginário uma ancoragem corporal.

Para mostrar esta relação, o autor (1997:47) empresta de Betcherev a noção de "gestos dominantes", considerados com os mais primitivos conjuntos sensorio-motores constitutivos do sistema de "acomodações" mais originários na ontogênese. São reações inatas, de caráter dominante, que constituem um princípio de organização, como uma estrutura sensorio-motora. Duas são as dominantes identificadas por Betcherev em bebês humanos: a de posição (topologia da verticalidade) e a de nutrição. De Oufland, empresta a terceira dominante, identificada no animal adulto e macho, a sexual ou copulativa (rítmica), com caráter cíclico e interiormente motivada por secreções hormonais.

Essas três dominantes reflexas, entendidas por Durand (1997:51) como malhas intermediárias entre os reflexos simples e os reflexos associados, são as matrizes sensório-motoras dos três grandes esquemas dominantes na natureza comportamental e morfológica do *sapiens*; a cada um deles vai corresponder, na sua teoria, uma estrutura do imaginário, como veremos logo mais.

É, pois, na motricidade do corpo que ele identifica a linguagem primeira do *sapiens* — o “verbo” —, que é antes de tudo expressão corporal. Então, se a linguagem é a encruzilhada essencial do biológico, do humano, do cultural, do social como diz Morin (2003:7), os gestos dominantes, como linguagem primeira, são modos de relacionamento do sujeito com o ambiente, com o seu ecossistema.

A junção entre os gestos inconscientes da sensório-motricidade e as representações é feita pelo esquema, entendido como uma generalização dinâmica e afetiva da imagem. É um trajeto encarnado que presentifica numa representação concreta os gestos e as pulsões. O esquema é o mais imediato para a representação figurativa que se eleva diretamente no inconsciente reflexo do corpo, graças às conexões reflexas no “grande cérebro” humano (Durand, 1998:75). Assim, ao gesto postural correspondem os esquemas da verticalização ascendente, da iluminação, da divisão visual ou manual; ao gesto do engolimento (nutricional) os esquemas da descida eufemizada, da in-

timidade, da ocultação; ao gesto copulativo, os esquemas rítmico, dialético, messiânico.

Em contato com o ambiente natural e social, os esquemas determinam os grandes arquétipos, considerados como moldes afetivo-representativos que, em contato com a cultura, são pre-

**A cultura é, pois, aquilo que é
sobredeterminado por uma espécie de
finalidade e projeto natural fornecido pelos
reflexos dominantes que lhes servem de
tutor instintivo.
(Durand, 1997:52)**

enchidos pelos símbolos¹. A cultura é, pois, aquilo que é sobredeterminado por uma espécie de finalidade e projeto natural fornecido pelos reflexos dominantes que lhes servem de tutor instintivo (Durand, 1997:52).

É este tutor instintivo, também chamado em outro texto (1998:151) de indicador antropológico, que seria o desencadeador do processo de simbolização, por meio das imagens primordiais, os *Urbilder*. Identificados pelo etólogo Jacob von Uexkül em animais, eles são grandes conjuntos espaciais, sensoriais e simbólicos que definem seu mundo e seu ecossistema.

Apoiando-se em estudos etológicos, Durand (1998:152) postula que os *Urbilder* também podem ser encontrados nos *sapiens sapiens*. Essas imagens primordiais teriam por base as estruturas de reflexos dominantes, tanto as que o ser humano partilha com grande número de

seres vivos (de deglutição, de nutrição e copulativo), como aquelas mais específicas do *homo erectus*, os reflexos dominantes posturais.

Prosseguindo nas suas elaborações, o autor aproxima essas grandes imagens primordiais dos arquétipos que, no seu entender, pertencem tanto ao capital genético de cada espécie, como ao capital culturalmente adquirido pelo homem, razão pela qual distingue-os em genotípicos e fenotípicos.

Os arquétipos genotípicos são os *Urbilder* que funcionam como potencializadores das representações ligadas à constituição ana-

¹Durand (1997:60) esclarece que o que caracteriza o arquétipo é a sua universalidade e a sua falta de ambivalência, enquanto o símbolo é extremamente ambivalente, porque produzido culturalmente. Assim, por exemplo, enquanto o esquema ascensional e o arquétipo do céu permanecem imutáveis, os simbolismos que os expressam manifestam-se em diferentes imagens: escada, flecha voadora, avião.

Os grandes gestos dominantes e seus respectivos arquétipos vão adquirir materialidade no ambiente tecnológico, o qual se constitui como uma extensão do próprio corpo. Cada gesto implica, ao mesmo tempo, uma matéria e uma técnica, suscita um material imaginário e se materializa num instrumento ou utensílio.

tomo-psicológica de cada espécie. Eles são, para Durand, esquemas inatos de desencadeamento, bem próximos dos arquétipos junguianos. Têm funcionamento imediato e se manifestam na estruturação do campo das imagens de modo bem precoce. Existem, assim, “vínculos simbólicos rudimentares” inatos na base de um universo imaginário, regularizando os comportamentos vitais da espécie (Durand, 1985).

Já os arquétipos fenotípicos, de funcionamento diferenciado pela imaturidade, necessitam de um tempo de aprendizado e do modelo adulto da espécie. São traços específicos revelados pela ação educativa do meio. A etologia evidenciou que, enquanto nas espécies de fraca neotenia as pulsões e os instintos aparecem precocemente e totalmente constituídos, nas de forte neotenia como o *homo sapiens*, cuja infância é muito longa, pulsões e instintos precisam ser complementados, “educados” pela aprendiza-

gem sociocultural, a qual garante o desabrochar das estruturas arquetípicas (Durand, idem).

Dessa forma, embora ambos sejam inatos, há uma espécie de gradação entre eles. Os arquétipos genotípicos se manifestam de forma precoce, com os fenômenos da digestão e deglutição (dominante de nutrição) e com os ritmos ecológicos — repetição de gestos compulsivos do recém-nascido — (dominante rítmica). Os fenotípicos, como a verticalidade e o andar (dominante postural), são mais tardios, necessitando de um aprendizado (Durand, 1985).

Nesse sentido, segundo Durand (1998:154), o arquétipo, para lá de qualquer espaço sociocultural e para cá de qualquer tempo histórico, permanece como entidade constitutiva e formadora, numa espécie de firmamento antropológico, tal como os “genes” da espécie *sapiens*.

Os grandes gestos dominantes e seus respectivos arquétipos vão

adquirir materialidade no ambiente tecnológico, o qual se constitui como uma extensão do próprio corpo. Cada gesto implica, ao mesmo tempo, uma matéria e uma técnica, suscita um material imaginário e se materializa num instrumento ou utensílio. Os estudos de Leroi-Gourham (1965) confirmam essa associação ao mostrar que os símbolos podem ser considerados como concretamente ligados às operações que mobilizam o campo manual ou como abstratos de operações manuais.

Assim, ao gesto postural correspondem as técnicas de separação, de purificação, os instrumentos percucientes e contundentes, os ligados à técnica da escavação e as imagens de dominação do guerreiro e do soberano, porque a verticalização e o uso das armas pela liberação das mãos respondem ao desejo de dominação, que Durand (1997) identifica na estrutura heróica.

Ao gesto de engolimento correspondem os utensílios continentais e recipientes e as imagens maternas e de nutrição que respondem às necessidades e ao desejo de proteção e de nutrição, próprios da estrutura mística.

Ao gesto rítmico correspondem a roda, o tear, o transporte e as imagens do ciclo agrícola, das estações do ano, da indústria têxtil, respondendo às necessidades de perpetuação da espécie, ao desejo de dominar o tempo pelo seu desenvolvimento cíclico e

progressivo e de conciliar os contrários, que se situam na estrutura sintética ou disseminatória². Segundo Leroi Gourhan (1965:99), a manifestação mais importante da sensibilidade visceral está ligada aos ritmos pois a alternância de tempos de sono e vigília, de digestão e apetite, todas as cadências fisiológicas formam uma trama sobre a qual se inscreve toda atividade humana.

Esses instrumentos e outros que a imaginação humana cria constantemente são, na verdade, prolongamentos dos gestos corporais, que visam facilitar a adaptação do homem ao meio e garantir a sua sobrevivência filogenética e ontogenética.

As três estruturas figurativas³ — a heróica, a mística e a disseminatória — são entendidas como pólos ou núcleos atratores, que organizam semanticamente as imagens, configurando-as em universos míticos, cada qual correspondendo a uma forma de representação imaginária, de simbolizar a nossa relação com o mundo. A cada uma delas corresponde

um modo de interação, de relação com o mundo, que regula, ao mesmo tempo, o equilíbrio individual e social, favorecendo a atribuição de sentido e a apropriação de conhecimentos.

1. Modo heróico, decorrente do gesto postural e mobilizado pelos esquemas da ascensão e da separação, responde à necessidade que o ser humano apresenta de se identificar, de se distinguir do outro, de afrontar, de agir, de se afirmar (Jacquet-Montreuil, 1998).
2. Modo místico, origina-se no gesto de engolimento e é impulsionado pelos esquemas da descida e da inclusão; responde à necessidade que o homem tem de se recentrar, de se recolher na introspecção ao nível individual e de participar, cooperar, integrar-se, ao nível grupal e social (idem).
3. Modo sintético ou disseminatório, derivado do gesto copulativo e estimulado pelos esquemas rítmico, dialético e

progressista, atende a necessidade humana de ligação, de conciliação de contrários, de retorno, de comunicação, de religar as ações exteriores à tomada de consciência, o que faz integrando os modos heróico e místico (idem).

Essas três estruturas figurativas são classificadas por Durand (1988, 1997) em dois regimes — diurno e noturno —, considerados como dois pólos antagonistas e dotados de grande poder de homogeneização.

No regime diurno, a imaginação heróica combate os monstros hiperbolizados por meio de símbolos antitéticos: as trevas são combatidas pela luz e a queda pela ascensão, acionando imagens de luta, suscitando ações e temas de luta do herói contra o monstro, do bem contra o mal.

No regime noturno, Durand identifica duas atitudes imaginativas: a mística e a disseminatória. No pólo noturno místico, a imaginação, sob o signo da conversão e do eufemismo, inverte os valores simbólicos do tempo e o destino não é mais combatido, mas assimilado; animada por um

²Durand (1980) diz que, originalmente, utilizou o termo sintético, por considerar que o seu processo sintático elementar é o de integrar mas, posteriormente, passou a usar disseminatório para evitar qualquer equívoco hegeliano. Diz, também, que pode ser chamado de dramático, porque integra um processo temporal numa ação (drama).

³A noção de estrutura é usada por Durand (1980, 1997) não como uma forma classificadora, mas como força polarizadora. Respondendo às críticas sobre o viés estruturalista da sua teoria do imaginário, toma da eletromagnética o conceito de pólo e o utiliza, epistemologicamente, para mostrar o caráter dinâmico das estruturas polarizantes, que chama de estruturas figurativas. Semanticamente, os pólos significam mais uma dinâmica de orientação de forças, do que uma estática de direção de espaço. Cada estrutura constitui-se como um núcleo atrator de imagens, como um universo mítico que se organiza em torno de arquétipos. É a força arquetípica que atrai imagens e representações em torno de pólos homogeneizantes de sentido.

caráter participativo, promove ações assimiladoras, confusionais, e unificadoras. No pólo noturno disseminatório, o tempo é domado pela repetição dos instantes temporais; nele, as imagens antagonistas conservam sua individualidade e potencialidade e se reúnem no tempo, na linha narrativa, em um sistema e não numa síntese. Segundo Durand (1980:52), a imiscção do tempo, isto é, de um antes e de um depois, de amadurecimento, de desenvolvimento, introduz nessa estrutura uma lógica heterogeneizante, da qual decorrem dois universos míticos: um bipolar, no qual as imagens se agrupam, na perspectiva temporal, em dois pólos compactos claramente antagonistas (heróico e místico) e outro polimorfo, quando as imagens constitutivas do horizonte temporal alternam seus antagonismos.

Do exposto até aqui penso que foi possível perceber o trajeto circular entre o gesto pulsional e o meio material e sociocultural e a sua dupla ancoragem na natureza e na cultura, pois, para Durand (1997), o imaginário é tanto o "capital inconsciente de gestos do *sapiens*, como o "capital das competências simbólico-organizacionais"⁴. Portanto, o imaginário não o simples produto de uma mente fantasiosa descolada da realidade, ao contrário,

ancora-se no que temos de mais concreto, o nosso corpo.

Se acreditamos, com Morin (2003:49), que o ser humano é plenamente físico, metafísico, biológico e metabiológico, e que é no circuito cérebro, espírito, linguagem e cultura que o aparelho simbólico se constitui, então a sua

sapiens, tentemos aproximar aqueles que, nas ciências da natureza, confirmam a predominância dos processos de simbolização na estruturação do ser humano e das sociedades já apontada nas ciências humanas e sociais. Em outras palavras, cruzar as evidências oferecidas pela

As palavras e símbolos arbitrários são baseados em representações topograficamente organizadas, isto é, são imagens construídas pelo cérebro.

compreensão requer uma abordagem transdisciplinar, na qual, além daquelas que tradicionalmente estudam os processos de simbolização como a antropologia, a psicologia, a filosofia linguística, a mitologia, vêm se juntar a neurobiologia e a etologia entre outras.

Matrizes neurobiológicas, etológicas e psicossocioculturais do imaginário

Considerando que os recortes epistemológicos proporcionados pelas diferentes disciplinas são meramente circunstanciais, simples "pontos de vista" sobre um único objeto, o *homo*

neurobiologia e pela etologia à cerca das bases biológicas e etológicas do comportamento cultural, com as apresentadas pela teoria durandiana, pelos estudos da cultura e dos mitos.

Investigações anatomofisiológicas e neurobiológicas sobre o cérebro humano confirmam a sua singularidade anatômica, quando comparado com o de outros mamíferos. Distinguindo-se pelas suas dimensões, pela sua organização — a relação complexa entre os três cérebros: o reptiliano (sensação) o límbico (emoção) e o pré-frontal (pensamento) — e, principalmente, pelas aptidões para a palavra e a consciência, o cérebro humano permite ao

⁴A respeito da dupla natureza do imaginário ver Paula Carvalho, 1998 e Badia, 1999.

homo sapiens estabelecer articulações simbólicas praticamente ilimitadas.

O neurocientista, Antonio Damásio, a partir do estudo de certas patologias ligadas ao funcionamento do cérebro, mostra, no seu instigante livro "O erro de Descartes" (1996), que o pensamento, produto da razão, é feito de imagens. As palavras e símbolos arbitrários são baseados em representações topograficamente organizadas, isto é, são imagens construídas pelo cérebro. Diz ele:

O conhecimento factual necessário para o raciocínio e para a tomada de decisões chega à mente sob a forma de imagens (...) Partilhamos com outros seres humanos e até com alguns animais as imagens em que se apóia o nosso conceito de mundo (idem:123-24).

A sua hipótese de base é a de que a razão não é tão pura quanto pensamos e que as emoções e os sentimentos estão enredados nas suas teias fundando a razão, de tal modo que o enfraquecimento da capacidade de reagir emotivamente pode ser a fonte de comportamentos irracionais. Em outras palavras, a razão é invadida pela emoção e pela sensibilidade, de modo que as concepções que temos da realidade são formadas nessa teia de imagens. Aprofundando esta relação, Damásio (1996) identifica "estados corporais de fundo" que,

ocorrendo entre as emoções, dão origem aos sentimentos de fundo, sentimentos da própria vida, responsáveis pela sobrevivência do organismo.

aprendidos, tanto nos animais como nos seres humanos. Entende que há uma programação filogenética dos processos de aquisição de informações, ou seja,

A razão é invadida pela emoção e pela sensibilidade, de modo que as concepções que temos da realidade são formadas nessa teia de imagens.

Para este autor (idem:142), o cérebro possui circuitos neurais inatos, cujos padrões de atividade, coadjuvados por processos bioquímicos no corpo propriamente dito, controlam, de forma segura, tanto os impulsos e instintos necessários aos processos biológicos, como aqueles que contribuem para a sobrevivência e preservação da vida em meio a condições ambientais muitas vezes adversas. Assim, há impulsos e instintos que induzem comportamentos de luta, e outros de fuga; outros ainda asseguram a continuidade dos genes por meio do comportamento sexual. As pulsões instintivas seriam, então, o motor essencial do comportamento humano. Como não ver nesses impulsos as matrizes sensorio-motoras que se materializam nos três esquemas — separar (luta, defesa), incluir (constituição dos laços sociais), religar (preservação da espécie) — dos quais vão derivar as estruturas do imaginário?

Lorenz (1995) também identifica uma base biológica para os padrões de comportamento

um "movimento instintivo", também chamado de padrão fixo, percebido como seqüências de impulsos endogenamente gerados, característicos de cada espécie. Entre esses, destaca a agressão, a qual dedica o texto: "A agressão, uma história natural do mal (1974), considerada por ele como pulsão de vida, e não de morte como queria Freud. Pulsão de vida porque incita o gesto postural e a ação heróica de separar, de buscar a individuação pela diferenciação que, em si, é separação da natureza. Pulsão de morte seria o desejo de identificação com o todo indiferenciado, o retorno à natureza, à terra mãe, próprio do universo místico.

A filosofia também nos ajuda a compreender o comportamento humano ancorado nessas pulsões. Conforme diz Fétizon (2002), o agir do homem é sempre marcado por vetores opostos: como ser natural, está inserido na harmonia universal, obedecendo à ordem determinada das coisas, buscando diluir-se na natureza de forma dionisíaca; mas, como ser cultural, viola a natureza para

A filosofia também nos ajuda a compreender o comportamento humano ancorado nessas pulsões. Conforme diz Fétizon (2002), o agir do homem é sempre marcado por vetores opostos: como ser natural, está inserido na harmonia universal, obedecendo à ordem determinada das coisas, buscando diluir-se na natureza de forma dionisíaca; mas, como ser cultural, viola a natureza para poder se diferenciar, pois é esta separação apolínea que traz a possibilidade da auto-consciência.

poder se diferenciar, pois é esta separação apolínea que traz a possibilidade da auto-consciência.

Mas, embora o cérebro humano seja o referente fundamental do processo de simbolização, não podemos esquecer que ele, por sua vez, é modelado pela cultura³ por um processo que Morin (2002:30) chama de *imprinting* cultural, termo que empresta de Lorenz. O *imprinting* cultural, inscreve-se cerebralmente, desde a mais tenra infância, pela estabilização seletiva de sinapses, inscrições iniciais que marcarão, irreversivelmente, o espírito individual no seu modo de agir.

Então, natureza e cultura estão indissoluvelmente ligadas de

forma complementar, concorrente e antagonista na constituição dos indivíduos e da sociedade. Se a cultura depende do desenvolvimento do cérebro, este também necessita da educação cultural em razão da forte neotenia humana.

É por esta razão que Damásio (1996:153-154), partindo da neurobiologia, entende que a cultura e a civilização não podem ser reduzidas a mecanismos biológicos ou a subconjuntos de especificações genéticas. Muito menos ter surgido a partir de indivíduos isolados. Para eles, os seres humanos surgem dotados de mecanismos automáticos de sobrevivência, que são complementados por um conjunto de estratégias

de tomada de decisão socialmente permissíveis e desejáveis fornecidos pela educação, as quais, por sua vez, favorecem a sobrevivência e servem de base para a construção da pessoa. É, pois, a forte neotenia e a educação que distinguem o comportamento do *sapiens* do de outros animais.

No homem, há uma mediação neuropsicológica responsável tanto pela "razão" do *animal rationabile*, como pela "sapiência" do *homo sapiens* (Durand, 1998:78), ou seja, pelo processo de simbolização. Essa mediação é promovida pela sensação da emoção, isto é, pela consciência, portanto pela cultura. Damásio (1996:160-161) mostra que, embora estejamos programados para reagir com uma emoção de modo pré-organizado a certos estímulos do mundo ou no corpo, é a sensação da emoção a respeito do objeto que a desencadeou, ou seja, a percepção da relação do objeto e o estado emocional do corpo que fazem a diferença no humano.

Assim, a partir das emoções primárias (inatas), o ser humano desenvolve as emoções secundárias das quais, por sua vez, decorrem os sentimentos. Ainda segundo este autor (idem: 175), a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações

³Julgo oportuno esclarecer aqui que, embora os autores com os quais dialogo possam ter concepções diversas de cultura, eu a entendo como o universo das mediações simbólicas, ou seja, como manifestação e atualização de um imaginário numa práxis. Nesse sentido, como a função simbólica é "invasiva" (Durand, 1997; Paula Carvalho 1998), todas as manifestações culturais são expressões do imaginário, ou seja, cultura e imaginário se superpõem. Imaginário e cultura são homólogos.

justapostas às imagens mentais que iniciaram o ciclo. Um sentimento depende da justaposição de uma imagem do corpo propriamente dito com uma imagem de alguma outra coisa, tal como a visual de um rosto ou a auditiva de uma melodia. O substrato de um sentimento completa-se com as alterações nos processos cognitivos que são induzidos, simultaneamente, por substâncias neuroquímicas.

Para Leroi-Gourhan (1965), mesmo as emoções estéticas já culturalizadas são fundadas sobre propriedades biológicas comuns ao conjunto dos seres vivos, sobre sentidos que asseguram uma percepção de valores e de ritmos a todas as espécies. No entanto, a função particularizante da estética se insere sobre uma base de práticas maquinais, ligadas, em profundidade e ao mesmo tempo, ao aparelho fisiológico e ao aparelho social. Uma parte importante da estética se associa à humanização de comportamentos comuns ao homem e aos animais, como o sentimento de conforto e desconforto, o condicionamento visual, auditivo, olfativo, à intelectualização, por meio de símbolos de fatos biológicos de coesão com o meio natural e social.

Lorenz, (1981:200) também confirma o papel da educação, ao considerar que o hábito, a aprendizagem e a tradição se acrescentam aos comportamentos filogeneticamente adaptados. Assim, enquanto nos animais a norma de

comportamento social ritualizado filogeneticamente deve à formação de um novo instinto sua forma de se opor à agressividade e de criar laços sociais, entre os humanos, a norma de comportamento social ritualizado culturalmente é a via que se transforma em dinâmica do comportamento social. Ou seja, há uma mudança de função que transforma um comportamento, tornando-o um

ma de atribuição de sentido que recobre, simultaneamente, os modos de representação e o sistema de significação (Wunenburger, 1997). Em outros termos, o progresso da consciência, portanto da cultura, depende do progresso da cultura, depende do progresso da pregnância simbólica⁶.

Dessa forma, no homem, o progresso da consciência não é o progresso tecnológico, mas o da pregnância simbólica. Embora

...toda a comunicação humana repousa sobre comportamentos transformados em símbolos, os quais, organizados em narrativas míticas, ajudam o homem a se compreender no mundo.

modo de comunicação, isto é, um símbolo.

Dessa forma, toda a comunicação humana repousa sobre comportamentos transformados em símbolos, os quais, organizados em narrativas míticas, ajudam o homem a se compreender no mundo. Assim, as emoções e os sentimentos, juntamente com a oculta maquinaria fisiológica que lhes dá suporte, auxiliam o homem na assustadora tarefa de fazer previsões relativamente a um futuro incerto e a planejar suas ações de acordo com essas previsões (Damásio, 1996:13).

Entramos, pois, nos domínios do processo de simbolização, for-

possamos identificar nos animais imagens e representações fixas para a espécie, é só a espécie humana que possui a faculdade de simbolizar, talvez em decorrência da sua imaturidade e do fosso entre desejo e realidade (Durand, 1998:80). E é exatamente o processo de simbolização que marca, irredutivelmente, a diferença entre o *homo sapiens* e os animais.

Mas, para que um simbolismo possa emergir deve participar, indissolúvelmente, numa espécie de "vai-e-vem", das raízes inatas (do corpo, da libido e do desejo) e das intimações (imposições) várias do meio cósmico e social, da representação do *sapiens*. A

⁶Segundo Neumann (1995:13), o processo de conscientização se inicia quando o inconsciente se revela à mente inconsciente em imagens arquetípicas, que nada mais são para ele do que "formas pictóricas dos instintos". Este autor parte do pressuposto de que os arquétipos, principais ingredientes da mitologia, são os responsáveis pelo crescimento da consciência. Em sua evolução, esta passaria por estágios mitológicos, ou seja, no curso de seu desenvolvimento ontogenético, a consciência individual do ego teria que passar pelos mesmos estágios arquetípicos que determinaram a evolução da consciência na vida da humanidade.

trajetividade promove a complementaridade entre as capacidades inatas do homem e seus complementos pedagógicos exigidos pela neotenia humana, pois o homem é o único ser cuja maturação é tão lenta, que permite ao meio, sobretudo social, desempenhar um grande papel na aprendizagem cerebral.

A consequência dessa lenta neotenia, segundo Durand (1994), é dupla, pois ela permite uma educação dos "regimes" da simbolização, mas também faz com que essa educação seja variável segundo os momentos culturais de uma mesma cultura. Em outras palavras, as sociedades e as culturas oferecem diferentes ambiências formadoras do simbolismo, nas quais é possível identificar três níveis importantes no processo de simbolização da criança: o psicofisiológico, natural; o pedagógico, da educação da criança pelo meio imediato; e o cultural, no qual se constituem os laços simbólicos que organizam e justificam a existência de uma sociedade.

Nessa perspectiva, a intermediação entre natureza e cultura é feita pelo nível pedagógico (aqui entendido, em sentido durandiano, como os modos de vida que se ancoram nas projeções imaginárias e míticas de uma cultura), o qual confirma os símbolos estabelecidos em determinada sociedade, inicialmente pela pedagogia natural e, depois, pelo catecismo afetivo do meio familiar, lúdico e escolar (Durand, 1988).

Mas, a neotenia é, ao mesmo tempo, a força e a fraqueza do sapiens, pois requer para o seu pleno desenvolvimento um segundo útero, que, segundo o grande mitólogo Joseph Campbell (1997) é proporcionado pelo mito, ou seja, pelos processos de simbolização.

Portanto, níveis de "educação" superpõem-se na formação do imaginário: a ambiência geográfica (clima, latitude, situação continental...) inicialmente, mas já regulamentados pelas simbólicas parentais de educação ao nível dos jogos (lúdicos), a seguir das aprendizagens (idem:60).

Mas, a neotenia é, ao mesmo tempo, a força e a fraqueza do sapiens, pois requer para o seu pleno desenvolvimento um segundo útero, que, segundo o grande mitólogo Joseph Campbell (1997) é proporcionado pelo mito, ou seja, pelos processos de simbolização. Nesse sentido, identifica no mito uma função biológica. Apoiando-se em Róheim, para quem é da natureza da espécie humana dominar a realidade em base libidinal, Campbell mostra como as potencialidades simbólicas para a proteção da psique são tão importantes quanto às econômicas. Assim, em razão da maturidade do ego, o homem desenvolve um modo simbiótico de dominar simbolicamente a reali-

dade, modo que modela e constrói todas as sociedades humanas.

Nessa perspectiva, o autor considera que os ritos e as mitologias que lhe dão origem constituem o segundo útero da gestação pós-natal do sapiens placentário. O mito é, em toda parte, o útero do nascimento especificamente humano, a matriz há longo tempo usada e testada, dentro da qual o ser incompleto é levado à maturidade, protegendo simultaneamente o ego em crescimento contra os fatores libidinais que ele não está preparado para enfrentar e fornecendo-lhe os necessários alimentos e sucos para seu desabrochar normal e harmonioso.

Para Campbell (apud Keleman, 1999:25), a mitologia é uma função da biologia, um produto da imaginação do soma, enraizada no corpo. Por isso, entende que os mitos têm a função biológica de proporcionar o amadurecimento biopsicossociocultural do ser humano. Os mitos refletem de forma exemplar os eventos psíquicos fundamentais da alma humana. São expressões simbólicas da alma coletiva, que auxiliam o

homem a se situar no cosmos. Eles fornecem as bases para a organização tanto do senso de espaço, de continuidade e identidade, como para a organização das maneiras de agir e de se comportar de cada cultura.

Considerando essa função biológica do mito, Keleman (1999) propõe que é o mito que comunica a nossa humanidade somática, ou seja, que uma imagem mítica é uma forma de anatomia falando sobre si mesma. Então identifica três tipos somáticos — endomórfico, ectomórfico e mesomórfico — que determinam o modo como as pessoas experienciam a si mesmas e como o mundo faz sentido para elas e que podemos aproximar das estruturas do imaginário durandianas.

O tipo mesomórfico, no qual predominam os hormônios da ação, os grandes músculos e um temperamento orientado para a ação (Keleman, 1999:32), corresponderia ao modo heróico; o tipo endomórfico, no qual predominam os hormônios e tecidos da digestão e da respiração e temperamento orientado para o cuidado e a intimidade (idem), ao modo místico; o tipo ectomórfico, caracterizado pela predominância dos neuro-hormônios, pelos órgãos da sensação e por um temperamento orientado para coletar informações sensoriais, por meio das quais busca aprofundar a corporificação ligado, porém separado (idem), ao modo sintético ou disseminatório.

É nesse processo de simboli-

zação que o ser humano assume sua humanidade, isto é, toma consciência da condição própria aos seres vivos, do seu destino mortal. É por isso que Durand (1997) coloca na origem do ima-

mundo”, chamados por Durand de estruturas antropológicas do imaginário, cuja função é tanto a sobrevivência, para além dos impulsos e dos instintos, como a criação simbólica, por meio das di-

É, pois, na trajetividade entre natureza e cultura que o homem produz seus “modos de ser no mundo”, chamados por Durand de estruturas antropológicas do imaginário, cuja função é tanto a sobrevivência, para além dos impulsos e dos instintos, como a criação simbólica, por meio das diversas formas de linguagem que promovem os processos de simbolização.

ginário as “realidades” que são o tempo e a morte, sendo a função primeira do imaginário resolver o problema da angústia existencial despertado por essa consciência, a qual, por meio da atitude simbolizadora, marca o ser humano indelevelmente; pois, se com o conhecimento racional ele domina o mundo exterior e a natureza, é só com o conhecimento simbólico que ele participa subjetivamente na concretude e no mistério do mundo (Morin, 1987).

É, pois, na trajetividade entre natureza e cultura que o homem produz seus “modos de ser no

versas formas de linguagem que promovem os processos de simbolização.

Natureza animal e cultural singular não são mais separáveis para o grande cérebro humano do que o são separáveis em si as camadas primitivas da cerebralização. Durand (idem) postula uma natureza biológica do *sapiens* cheia de potencialidades que vão se atualizar na cultura. Esta é, então, sinal privilegiado e específico do homem, mas não a sua causa, o fator dominante das suas representações. Por isso, o trajeto antropológico pluraliza e singulari-

Considerar o imaginário como fator de organização do real significa conceber a imaginação como atividade simbólica criativa, e não apenas como mera reprodução (memória) ou fantasia.

za as culturas, sem esquecer a natureza biológica do homem.

Portanto, por mais que possamos estabelecer aproximações, há diferenças irreduzíveis entre o processo de simbolização no homem e nos animais que confirmam a predominância do imaginário na estruturação do ser humano e das sociedades e a importância do que Durand (1994) chama de "imperialismo das imagens" no *sapiens*.

Concluindo

Iniciamos este artigo propondo que os processos simbólicos e a corporeidade se entrecruzam no entre o real e o imaginário. A intenção era mostrar que o imaginário não é algo desencarnado, porque a mente não é um *cogitum* não físico. Como lembra Damásio (1996:282), a mente se enraíza num organismo biológico complexo, mas frágil, finito e único. Não considerar essa complexidade obscurece a tragédia implícita no conhecimento dessa fragilidade, finitude e singularidade. E, quando os seres humanos não conseguem ver a tragédia inerente à existência consciente porque não conseguem imaginar,

sentem-se menos impelidos a fazer algo para minimizá-la e podem mostrar menos respeito pelo valor da vida.

E o papel do imaginário na história humana é exatamente ajudar o homem a lidar com a tragédia e é disso que tratam os mitos. Como modos de compreender a nossa experiência, os mitos têm o poder de afetar os papéis que assumimos ou que desejamos assumir, ao ordenar a maneira como usamos a nós mesmos para encenar as imagens míticas conhecidas ou desconhecidas, que são parte da nossa vida (Campbell, apud Keleman, 1999:28).

Considerar o imaginário como fator de organização do real significa conceber a imaginação como atividade simbólica criativa, e não apenas como mera reprodução (memória) ou fantasia. Portanto, o imaginário não é um simples conjunto de imagens que vagueiam livremente na memória e na imaginação. Ele é uma rede de imagens na qual o sentido é dado na relação entre elas. A sua função é, pois, tecer a rede de sentidos com a qual lemos, interpretamos e criamos o mundo.

Ao recriar as mitologias que servem de liame social, a imagi-

nação simbólica restaura o equilíbrio psicossocial seriamente afetado pela monopolização da razão, permitindo o ressurgimento do *homo symbolicus* e a revalorização das estruturas arcaicas e das velhas verdades fundamentais da humanidade, pois, como diz Durand (1979), o homem é sempre o mesmo porque os deuses são sempre os mesmos.

Portanto, não dá mais para ignorar a importância do imaginário na produção do real e mais uma vez invoco um neurocientista, Iván Izquierdo, que, em um belíssimo artigo denominado "A imaginação, a eternidade e seus jogos", diz:

Vivemos porque imaginamos que nunca iremos morrer; assim, criamos uma entelêquia, a vida e a amamos (...) A imaginação e o amor nos levam à descoberta, ou seja, criação. Tropeçamos com coisas que andam soltas, ou Deus nos manda, e aí criamos. Quem não tem amor ou imaginação não tropeça com as coisas: pisa nelas. Bem aventurados os humanos, que, às vezes, tropeçamos. Bem-aventurados aqueles que, entre nós, conseguem identificar aquilo com o que tropeçam. Coitados, mortos, perdidos aqueles que não conseguem nem uma coisa nem outra (1996: 3).

Referências Bibliográficas

- BADIA, Denis Domeneghetti *Imaginário e ação cultural: as contribuições de G. Durand e da Escola de Grenoble*. Londrina: Ed.UEL, 1999.
- BARROS, Manoel *O livro das ignoranças*. 10^a ed., Rio de Janeiro: Record, 2001.
- CAMPBELL, Joseph *O voo do pássaro selvagem, ensaios sobre a universalidade dos mitos*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.
- DAMÁSIO, Antonio *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- DURAND, Gilbert *Science de l'homme et tradition: le nouvel esprit anthropologique*. Paris: Berg International, 1979.
- DURAND, Gilbert *L'Âme Tigrée*. Paris: Denoël, 1980.
- DURAND, Gilbert "Archétype et mythe", *Mythes et croyances du monde entier*. Tome V. (dir. A. Arkoun) Paris: LIDIS, 1985.
- DURAND, Gilbert *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.
- DURAND, Gilbert *L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier, 1994.
- DURAND, Gilbert *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DURAND, Gilbert *Campos do Imaginário*. Textos reunidos por Danielle Chauvin. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- FÉTIZON, Beatriz *Sombra e luz, o tempo habitado*. São Paulo: Zouk, 2002.
- IZQUIERDO, Iván *A imaginação, a eternidade e seus jogos*. Folha de São Paulo, 14/07/1996, p. 3.
- KELEMAN, Stanley. *Mito e corpo Uma conversa com Joseph Campbell*. São Paulo: Summus Editorial, 1999.
- JACQUET-MONTREIUL, Michelle *La fonction socialisante de l'imaginaire*. Thèse de Doctorat en Sociologie. France, Université de Savoie, 1998.
- LEROI-GOURHAN, André *Le geste e la parole. La mémoire et le rythmes*. Paris: Albin Michel, 1965.
- LORENZ, Konrad *A agressão, uma história natural do mal*. Lisboa: Moraes, 1974.
- LORENZ, Konrad *L'homme dans la fleuve du vivant*. Paris: Flammarion, 1981.
- LORENZ, Konrad *Os fundamentos da etologia*. São Paulo: Edit.da UNESP, 1995.
- MORIN, Edgard *O método 3. O conhecimento do conhecimento*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1987.
- MORIN, Edgard *O método 4. As idéias, habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MORIN, Edgar *O método 5. A humanidade da humanidade, a identidade humana*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- NEUMANN, Erich *História da origem da consciência*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- PAULA CARVALHO, José Carlos *Imaginário e mitologia: hermenêutica dos símbolos e histórias de vida*. Londrina: Ed. da UEL, 1998.
- THOMAS, Joël *Introduction aux methodologies de l'imaginaire*. Paris: Ellipses, 1998.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques *Philosophie des images*. Paris: PUF, 1997.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques *L'Imaginaire*. Paris: P.U.F., 2003.

A Mediação de Esquemas na Resolução de Problemas de Matemática por Estudantes Surdos

Maria Dolores Martins
da Cunha Coutinho*

*Mestre em Lingüística Aplicada pela UFRJ. Licenciada em Matemática pela UERJ. Professora de Matemática de Ensino Fundamental e Médio do INES. Pesquisadora da DIESP/INES na área do ensino de Matemática. mdolores.cout@globocom

Resumo:

O presente artigo objetiva discutir uma forma alternativa de acesso ao texto de problemas de matemática por aprendizes surdos, bem como de organização lógica do pensamento, por meio de esquemas. É fruto de uma investigação, com vistas à elaboração de uma dissertação de mestrado que baseou-se na visão antropológica da surdez, na visão sócio-interacional de aprendizagem e na visão de matemática como instrumento de cidadania. A análise mostra que os esquemas revelaram-se de grande utilidade na mediação entre o texto dos problemas e os alunos, não só como estratégia de leitura, mas também

como forma de categorizar os dados do problema facilitando seu raciocínio lógico. Além disso, melhorou-lhes a auto-estima na medida em que lhes possibilitou uma atitude de autonomia diante de uma atividade tradicionalmente difícil para eles.

Abstract:

This paper intends to discuss an alternative way of accessing information presented in the text of mathematical problems and the use of schemas as a tool to logical organization of the thinking by deaf learners. The investigation on which it is based was elaborated for the acquisition of my master degree and presents the anthropological view of

deafness, the sociointeractional conception of learning and the view of mathematics as an instrument for the development of citizenship. The analysis indicates that the idea of using schemas, which arose intuitively, was very useful as they acted as mediators between the text of the mathematical problems and the deaf students. Indeed, the schemas worked both as reading strategies and as tools to organize the pieces of information into categories, helping students to reason them out. Besides that, the schemas helped the students develop their self-esteem by giving them the tools to deal in a more autonomous way with activities they considered to be difficult and complex.

A educação dos surdos vem sendo marcada, ao longo da história, pelo fracasso. Muitos já foram responsabilizados por esse fracasso: os surdos e sua surdez, os professores ouvintes, bem como os métodos utilizados na escola (Skliar, 1998). Porém, não

Para os surdos, (...) o processo de aquisição de uma língua é dificultado pela impossibilidade de aquisição espontânea da língua de seus pais e pela falta de contato com a comunidade surda onde eles adquiririam, naturalmente, a língua de sinais...

há como partir para a busca de soluções, sem enfrentar aquele que é o principal problema, a origem de todas as dificuldades identificadas na educação de surdos: a questão lingüística.

Para os surdos, que na sua maioria são oriundos de famílias ouvintes, o processo de aquisição de uma língua é dificultado pela impossibilidade de aquisição espontânea da língua de seus pais e pela falta de contato com a comunidade surda onde eles adquiririam, naturalmente, a língua de sinais, considerada a língua natural dessa comunidade (Behares, 1996).

A falta de uma língua comum na família faz com que esses sujeitos fiquem à margem, alheios às conversas, onde sentimentos são partilhados, histórias são contadas, enfim, onde o conhecimento é informalmente construído (Bernardino, 2000). Na escola, essa dificuldade também se faz

presente, até mesmo naquelas onde a língua de sinais é entendida como a língua de instrução, pois a maioria dos professores não apresenta uma fluência satisfatória nessa língua. Como os alunos também não são proficientes na Língua Portuguesa, cria-se uma difi-

(...) a resolução de problemas pode ser vista como uma metodologia para ensinar matemática, sendo, o problema, utilizado para iniciar a construção de conhecimento antes mesmo que seja utilizada a linguagem matemática formal...

culdade de comunicação que pode produzir um ensino superficial e mecânico, onde a compreensão é prejudicada e não se favorece o desenvolvimento da autonomia desse alunado.

Como professora de matemá-

tica sempre enfrentei essa dificuldade, principalmente nas atividades que envolvem resolução de problemas, devido à necessidade de compreensão das situações propostas, o que não é fácil de ser atingido sem uma língua comum. Essa atividade é bastante importante, pela possibilidade que o aluno tem de vivenciar, na escola, situações semelhantes às de seu dia-a-dia, o que favorece a relação escola/realidade, em oposição a atividades mecânicas que reduzem a matemática a uma mera resolução de algoritmos¹. Além disso, a resolução de problemas pode ser vista como uma metodologia para ensinar matemática, sendo o problema utilizado para iniciar a construção de conhecimento antes mesmo que seja utilizada a linguagem matemática formal, como uma maneira de conduzir o aprendizado

num movimento do concreto ao abstrato (Onuchic, 1999).

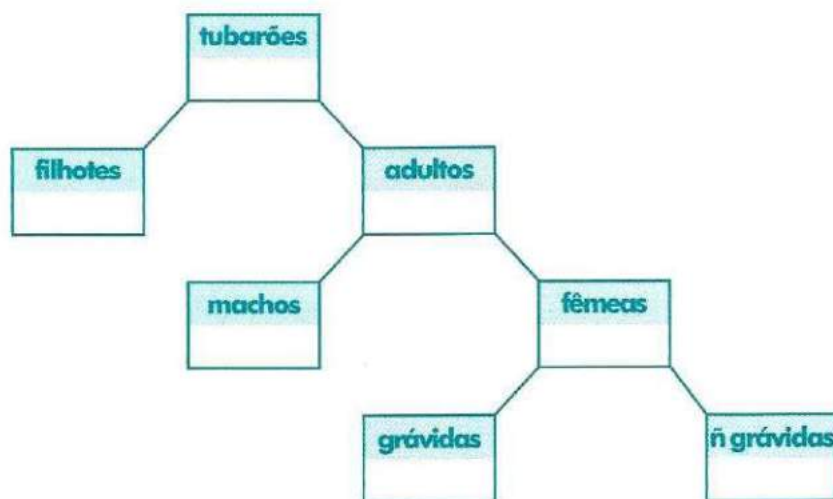
Apesar dessa importância, a atividade de resolução de problemas é muitas vezes negligenciada devido às dificuldades que se apresentam. Essas vão desde a fal-

¹ Os algoritmos são as contas (adição, subtração, multiplicação ou divisão).

ta de autonomia de leitura dos alunos — o que não permite a compreensão do problema proposto — até a dificuldade de organização do raciocínio lógico-matemático. Consciente dessas dificuldades e com o objetivo de favorecer a autonomia dos alunos surdos nessa atividade, desenvolvi minha pesquisa em uma turma de quarta série do Instituto Nacional de Educação de Surdos, utilizando esquemas² como mediadores na compreensão e resolução das situações propostas, uma idéia que surgiu de forma intuitiva após observar a dificuldade dos alunos em resolver algumas questões bastante simples propostas a partir de

uma notícia de jornal (Cunha Coutinho, 2003).

A notícia falava sobre uma pesca de tubarões em Guaratiba e, entre outras informações, dizia que foram pescados “16 tubarões da raça Gralha Preta, alguns ainda vivos. Eram 10 adultos e um só macho. Das nove fêmeas, três estavam grávidas” (JB, 23/5/02). As perguntas propostas, que versavam sobre a quantidade de tubarões adultos e filhotes, machos e fêmeas, grávidas e não grávidas, além do total de tubarões, foram respondidas com muita dificuldade pelos alunos. Três meses depois, partindo da mesma notícia, propus o seguinte esquema:



Os alunos tiveram muita facilidade para preencher os dados do esquema, uma forma diferente de fazer as mesmas perguntas feitas anteriormente. Partindo do pressuposto que esse recurso privilegia a percepção visual, característica essa de vital importância para a aprendizagem do surdo (Skliar, 1998), passei a centrar meu trabalho nessa investigação criando outras situações onde os esquemas pudessem ser aplicados. Essa pesquisa baseia-se em alguns pressupostos teóricos como veremos a seguir.

Surdez

As diferentes maneiras de se compreender o universo dos surdos e da surdez orientam e determinam a prática pedagógica das instituições que atendem aos alunos surdos. A visão clínica da surdez é compatível com a filosofia oralista que enfatiza as práticas reabilitadoras, tendo na oralição e normalização do surdo seu objetivo central (Goldfeld, 1997). Em oposição ao Oralismo, a Educação Bilíngüe considera o surdo como integrante de uma minoria lingüística e, portanto, pertencente a um grupo com cultura e língua próprias. Assim, a língua de sinais, língua natural da comunidade surda, é considerada a primeira língua pois é aprendida mais facilmente devido à sua modalidade viso-espacial. Segundo Jokinen (1999), seria a língua usada na comunicação diária, como ferramenta básica para ad-

² Neste trabalho, este termo designa uma forma de representar, de maneira esquemática e resumida, as informações do texto em questão, nada tendo a ver com a teoria de esquemas conforme apresentada por Kleiman (1999).

quirir conhecimento e habilidades e para promover o desenvolvimento social e emocional. A língua majoritária, por sua vez, é considerada a segunda língua e sua aprendizagem carece de metodologia própria, sendo utilizada principalmente no contexto escrito com o objetivo de colher informações e conhecimento, embora não se descarte o desenvolvimento da modalidade oral.

Apontada nos últimos anos em congressos e seminários como a mais adequada para as pessoas surdas, a Educação Bilíngüe alinha-se com a visão sócio-antropológica da surdez. Essa nova vertente na educação de surdos surgiu nas décadas de 60 e 70, a partir do interesse de antropólogos, lingüistas e sociólogos que passaram a olhar, de uma forma diferente, a questão da surdez, devido à constatação de que os surdos formam comunidades tendo como fator de unidade a língua de sinais, apresentando semelhanças com as minorias lingüísticas e culturais (Jokinen, 1999) e de que os surdos filhos de pais surdos apresentam um nível de desenvolvimento acadêmico e emocional melhor do que os surdos filhos de pais ouvintes (Skliar, 2000).

Nesse sentido, a Educação Bilíngüe, contrapondo-se à concepção clínica que enfatiza o déficit, propõe uma nova visão dos surdos a partir de aspectos soci-

ais, lingüísticos e culturais da surdez. A pessoa surda é vista como diferente, o que significa admitir a existência da comunidade surda, das línguas de sinais, das identidades surdas e de uma forma diferente de perceber o mundo: o das experiências visuais (Skliar, 1998). Isso não se limita apenas à língua de sinais, mas significa que "todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual" (Skliar, 1998:28). Dessa forma, busca compreender o surdo na sua singularidade, sua língua e sua forma de pensar e agir, a partir de valores culturais próprios, enfatizando os aspectos positivos da surdez (Jokinen, 1999). Essa é a visão adotada neste trabalho, em que busco, por meio de um recurso visual — os esquemas — uma forma alternativa de acesso ao texto dos problemas de matemática bem como de organização do raciocínio lógico-matemático. A seguir, abordarei as duas funções dos esquemas que julgo fundamentais nessa mediação entre os alunos surdos e os problemas de matemática: os esquemas como estratégia de leitura e como forma de categorizar os dados do problema favorecendo a organização lógica do pensamento.

Os esquemas como estratégia de leitura

A questão da leitura e da escrita e das impossibilidades causadas pelo não domínio dessas modalidades da língua não estão restritas apenas aos contextos de surdos. Kleiman (1999) coloca a dificuldade de interação com o texto escrito como o maior obstáculo ao sucesso escolar e Solé (1998) fala das desvantagens em que se encontram as pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem adequadamente. Ambas atribuem à escola a função de ensinar o aluno a compreender o texto escrito.

Nos contextos educacionais de surdos essa questão é potencializada, pois, como já foi dito anteriormente, esses aprendizes, de modo geral, não possuem fluência na língua majoritária e, muitas vezes, na própria língua de sinais. Há vários fatores que dificultam a interação dos surdos com o texto escrito (Botelho, 2002:29-49), entre eles o sentimento de menos valia fruto da constante comparação com os ouvintes.

Tanto a super como a sub-interpretação podem ser atribuídas ao fato de que os surdos não dispõem de "um modelo consistente de linguagem e língua"...

Esse sentimento gera uma falta de confiança por parte do surdo em sua capacidade de compreensão fazendo com que ele tenda a acrescentar elementos inexistentes no texto (superinterpretação), bem como não interprete elementos suficientes do texto (sub-interpretação). Tanto a super como a sub-interpretação podem ser atribuídas ao fato de que os surdos não dispõem de "um modelo consistente de linguagem e língua" (Botelho, 2002:44), o que facilitaria o acesso à língua escrita. Além de não terem garantido o acesso precoce à sua primeira língua, os surdos têm sido submetidos a opções pedagógicas inadequadas no tocante à aprendizagem da segunda língua, o que contribui para exacerbar suas dificuldades.

Nesse contexto, o enfrentamento do texto escrito e sua utilização como estratégia de ensino torna-se, às vezes, complicado, sendo necessário um trabalho específico que garanta a compreensão dos alunos. Um dos fatores essenciais na compreensão de um texto é a definição de objeti-

vos para a leitura. Segundo Kleiman (1999) e Solé (1998), as informações apreendidas pelo leitor, no ato da leitura, bem como a interpretação do texto como um todo, dependem, além do seu conhecimento prévio, dos objetivos que o guiam. De acordo com o objetivo do leitor, as idéias do texto são apreendidas por meio de estratégias que supõem a supressão de conteúdos menos importantes, a síntese da parte mais interessante, além da categorização de conceitos (Solé, 1998). Essas estratégias aplicam-se também à leitura dos problemas de matemática, onde o aluno precisa, primeiramente, perceber a situação proposta e, posteriormente, retirar os dados necessários para efetuar os cálculos.

Em minha pesquisa, os alunos foram desafiados a resolver situações-problema a partir de uma notícia de jornal. Apesar da interação com a professora, o texto e as perguntas escritas surgiam como elementos complicadores da compreensão, não só da situação problema como das operações lógicas envolvidas. Ao pro-

por a utilização de esquemas para facilitar o acesso dos alunos aos dados do texto, mesmo que intuitivamente, eu estava desenvolvendo com eles uma estratégia de leitura. Nesse sentido, a utilização de itens lexicais, a organização dos elementos em categorias, bem como a organização visual favorecida pelo esquema fizeram com que os alunos se conscientizassem de seu objetivo com a leitura do texto e direcionassem sua atenção para seus pontos mais importantes. Segundo Solé (1998) há vários objetivos possíveis quando um leitor se depara com um texto. Neste caso, o objetivo dos alunos era "encontrar uma informação precisa" (Solé, 1998:92), ou seja, retirar do texto alguns dados presentes no esquema para, posteriormente, efetuar os cálculos necessários e encontrar os outros valores que o completariam. Os espaços em branco (no esquema) correspondiam às perguntas apresentadas anteriormente na forma escrita que não estavam explícitas, mas subentendidas.

Dessa forma, os esquemas estabeleceram uma mediação entre o texto e o leitor na medida em que funcionaram como estratégia de leitura. Eles atuaram como um elemento intermediário (Oliveira, 2002), já que a interação dos estudantes surdos com o texto escrito costuma ser problemática.

Porém, para que isso aconteça é essencial que os mesmos contêm elementos que, de fato, dirijam a atenção dos alunos para os dados mais importantes, como é o caso dos itens lexicais. Essa, no entanto, não é a única função dos esquemas. É o que veremos a seguir.

Os esquemas e a categorização/organização visual

A capacidade de organizar o real em categorias é fundamental para o ato de pensar, sendo a linguagem um elemento indispensável ao desenvolvimento do pensamento categorial. Nos surdos esse desenvolvimento fica comprometido pela falta de um sistema lingüístico coerente e estruturado que lhes permita pensar o mundo à sua volta (Botelho, 2002). Vygotsky ([1934]1999:139) cita uma experiência com uma criança muda, que podemos supor que também fosse surda, em que ela era capaz de entender o significado das palavras sofá e cadeira, mas não o de mobília. A compreensão das duas primeiras palavras é possível por meio da experiência concreta, ao passo que a última envolve a abstração dos atributos comuns a vários objetos subordinando-os a uma mesma categoria (Luria, 1990). Esse exemplo ilustra de que forma o surdo sem um sistema de linguagem coerente fica condenado à experiência concreta não conseguindo entender as relações de generalidade, um progresso tão importante, segundo Vygotsky

([1934]1999), como a compreensão da primeira palavra.

Pelo que observei em minha pesquisa, os esquemas podem minimizar essa dificuldade, pois possibilitam uma visão holística da situação problema, favorecendo o estabelecimento de relações e a categorização de seus elementos constituintes, que muitas ve-

zes ficam soltos no problema escrito devido às dificuldades dos estudantes surdos com a Língua Portuguesa. A facilidade de lidar de maneira organizada e coerente com os dados do problema até chegar ao final de sua resolução foi observada em diversas vezes como no problema e esquema abaixo.

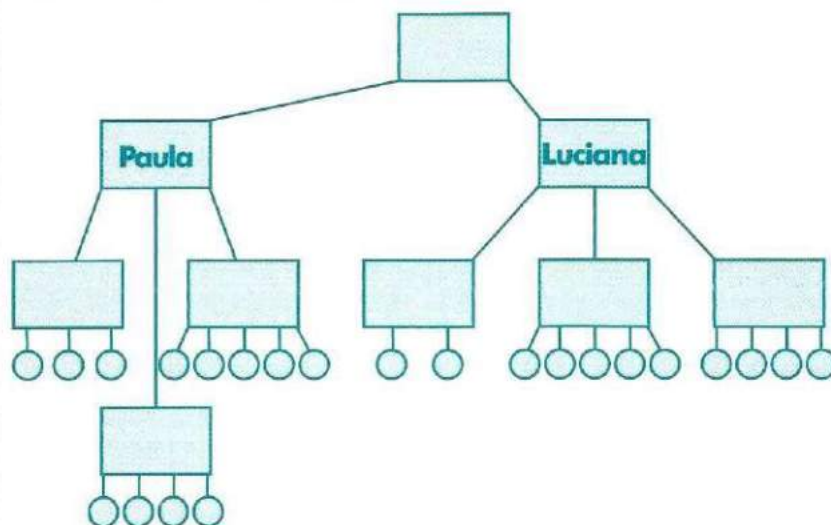
Paula e Luciana foram ao supermercado. Paula comprou 3 sabonetes, 4 pacotes de biscoito e 5 latas de óleo. Luciana comprou 2 pastas de dente, 5 quilos de açúcar e 4 detergentes.

sabonete	0,85
biscoito	1,03
óleo	1,35
pasta de dente	1,45
açúcar	0,68
detergente	0,60

Quanto Paula gastou?

Quanto Luciana gastou?

Quanto as duas gastaram juntas?



ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JUN/04

60

Apesar da quantidade de cálculos necessária à resolução do problema, ele foi resolvido com facilidade pela turma. O relato abaixo, fruto da observação de uma das alunas, mostra isso.

Essa etapa consiste na seleção de uma estratégia para resolver o problema, bem como na tentativa de relacioná-lo a algum outro problema já resolvido. Pelo que foi observado na transcrição aci-

(...) uma das etapas da resolução de um problema é a elaboração de um plano. Essa etapa consiste na seleção de uma estratégia para resolver o problema bem como na tentativa de relacioná-lo a algum outro problema já resolvido.

(Érica interage facilmente com os dados da tabela, do texto e com as pistas fornecidas pelo esquema. Com a mesma facilidade começa a efetuar os cálculos a partir das linhas inferiores demonstrando bastante segurança no que estava fazendo. Começa multiplicando para obter o total referente a cada produto comprado por Luciana. Depois aponta para Luciana, sinaliza total e calcula o total gasto por ela. A seguir olha para mim sorridente e pergunta se está certo. Respondo positivamente e ela inicia o cálculo do gasto de Paula com cada produto. Aponta para o retângulo onde está escrito Paula e faz sinal de somar.)

É importante notar que, segundo Polya (1977) uma das etapas da resolução de um problema é a elaboração de um plano.

ma fica claro que a aluna tinha um plano para resolver o problema. Ao iniciar os cálculos pelas linhas inferiores ela percebe que existe uma ordem de resolução — total gasto com cada produto, total gasto por cada pessoa e total gasto pelas duas pessoas. Assim, apesar do esquema não ter sido criado pela aluna, ela se apropria desse recurso de forma competente. Primeiramente é capaz de compreender a situação-problema e apreender os dados necessários para resolvê-la (o esquema como estratégia de leitura). Isso foi possível pela presença dos nomes Paula e Luciana no esquema que facilitou a relação dessas personagens com os produtos adquiridos por cada uma (categorização) e pelas informações gráficas (bolinhas que correspondiam à quantidade de cada produto) que, se-

gundo Kleiman (1999), levam o leitor a criar expectativas sobre o texto, objetivando a leitura e facilitando, nesse caso, a apreensão dos dados do problema. A seguir, a aluna resolve o problema seguindo uma organização que foi possibilitada pela forma categorizada como o esquema se apresenta, ou seja, visualizando o esquema é fácil perceber que alguns produtos estão ligados à Paula, enquanto outros à Luciana; que a soma dos preços pagos em cada produto dará o total gasto por cada pessoa e que, finalmente, a soma dos valores gastos por cada uma resultará no total dos gastos.

Para finalizar minha coleta de dados, após propor várias situações aos alunos, decidi entregar um problema sem nenhum esquema de apoio e sem esperar que eles conseguissem resolvê-lo. A seguir entregaria o mesmo problema com um esquema já construído, a fim de provar que os esquemas eram indispensáveis na resolução de problemas por aqueles alunos. De modo geral, porém, os alunos surpreenderam-me demonstrando uma melhora em sua capacidade de leitura e organização do pensamento. Dos sete alunos da turma, dois conseguiram efetuar todos os cálculos de maneira lógica e organizada, chegando à resposta final; outros dois alunos resolveram o problema após construírem um esquema, revelando terem compreendido a sua lógica, bem como as relações subjacentes a ele. As duas formas de resolução denotam uma atitude de autonomia por parte dos alunos, consequência do trabalho realizado. Os alunos restantes só conseguiram resolver o problema com o esquema, ape-

sar de terem feito algumas tentativas anteriores.

Segundo Moysés (1997) a internalização de conceitos promove uma transformação na forma de pensar do indivíduo, além de desenvolver sua cognição. De maneira análoga, penso que o trabalho com os esquemas iniciou um processo de transformação na organização do pensamento dos alunos, fruto da internalização de uma forma de organização proposta pelos esquemas.

Em entrevista realizada com os alunos, ficou claro que os esquemas facilitaram a resolução dos problemas e isso foi justificado por eles pela facilidade de visualizar e relacionar as informações do mesmo. Igualmente a avaliação de um monitor surdo sobre o trabalho desenvolvido enfatizou a visualização das relações entre os dados como uma característica importante dos esquemas e concluiu que estes ajudavam a entender a língua escrita. A professora da turma também registrou em suas avaliações o avanço observado nos alunos quanto à capacidade de resolver problemas, como mostra o seguinte trecho de seu relatório final:

(Os alunos estão sendo beneficiados com a proposta. Alunos que apresentavam dificuldades significativas nessa atividade, hoje se destacam na execução desses problemas. *Esse trabalho favoreceu, além da leitura dos problemas matemáticos, a leitura de suas enormes possibilidades enquanto pessoas surdas*).

A seguir, passo às minhas considerações finais.

Considerações finais

A questão da surdez e das dificuldades a ela associadas geram inúmeros conflitos que são vivenciados pelas pessoas surdas, bem como por seus familiares.

O trabalho com os esquemas iniciou um processo de transformação na organização do pensamento dos alunos, fruto da internalização de uma forma de organização proposta pelos esquemas.

Essas dificuldades são compartilhadas pelos educadores de surdos, que muitas vezes sentem-se impotentes diante de tantos obstáculos que impedem uma educação de qualidade, objetivo primeiro de qualquer educador comprometido com essa causa.

Em meu percurso de dezoito anos trabalhando como professora de surdos aprendi que acima de tudo é preciso aceitar e respeitar a diferença, uma diferença que pode ser entendida a partir da língua dos surdos, de sua forma de perceber o mundo e até de construir conhecimento.

Sendo assim, cabe àqueles que trabalham com os surdos pensar uma educação que vise atender às suas peculiaridades para que eles possam desenvolver-se de forma plena. O primeiro passo, a meu ver, é a aceitação da LIBRAS

como língua de instrução, pois a falta de uma língua que possa intermediar as trocas comunicativas inviabiliza qualquer tipo de interação. Além disso, é preciso buscar alternativas que favoreçam a construção de conhecimento

nas diversas áreas do saber, principalmente por meio da experiência visual, principal via de acesso ao conhecimento para os surdos. Nesse sentido, enfatizo também a importância da leitura e do compromisso da escola em desenvolver estratégias que possibilitem a interação dos estudantes surdos com o texto escrito.

Neste estudo, procurei pesquisar uma alternativa que facilitasse a resolução de problemas de matemática pelos estudantes surdos não só por causa da dificuldade detectada na turma pesquisada, mas também em todas as turmas que já tive em minhas mãos nesses dezoito anos de prática. Acho que obtive êxito com essa pesquisa pois observei uma melhora real na performance dos alunos, nessa atividade. Atribuo essa conquista: a) a um acesso mais fá-

cil aos dados do problema (o esquema como estratégia de leitura); b) a uma possibilidade de percepção das relações entre as partes do problema num todo coerente, organizado visualmente que favoreceu o raciocínio lógico-matemático (o esquema como forma de categorizar e dispor vi-

sualmente as informações) e c) à interação interpessoal que jamais será dispensável. Além disso, a melhora na auto-estima dos alunos que passaram a executar com mais segurança e prazer uma atividade que antes era complicada e até dolorosa para eles.

Vale destacar, ainda, a impor-

tância da continuidade desta investigação para que outras aplicações dos esquemas possam ser avaliadas, razão esta que me impulsionou a iniciar uma nova pesquisa com adolescentes e adultos da mesma instituição. Espero, com este trabalho, estar contribuindo para a reflexão em torno da educação dos surdos bem como na construção de conhecimento acerca das estratégias que melhor possibilitem a aprendizagem desses sujeitos.

Referências Bibliográficas

- BEHARES, L. E. "Aquisição da Linguagem e Interações mãe ouvinte — criança surda." *Anais do Seminário: Repensando a Educação da Pessoa Surda*, Rio de Janeiro, INES, 1996
- BERNARDINO, E. L. *Absurdo ou Lógica? A produção lingüística dos surdos*. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000
- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação de surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002
- CUNHA COUTINHO, M. D. M. da A mediação de esquemas na resolução de problemas de matemática por estudantes surdos: um estudo de caso. Orientadora: Professora Doutora Alice Maria da Fonseca Freire. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2003, 184p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997
- JOKINEN, M. "Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos Países Nórdicos" In SKLIAR, C. (org) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*, volume 1. Porto Alegre: Mediação, 1999
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo, 1999
- LURIA A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990 [1902]
- MOYSÉS, L. *Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática*. Campinas: Papirus, 1997
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 2002
- ONUCHIC, L. de la R. "Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas" In BICUDO, M. A. V. *Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999
- POLYA, G. *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Interciência, 1977
- SKLIAR, C. "Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade" In SKLIAR, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998
- SOLE, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1934]1999

Amélia Rota Borges*

*Mestre em Educação. Prof.^a
do curso de Psicologia do
Centro Universitário
Franciscano
– Santa Maria – RS.
Psicóloga do Centro Federal
de Educação Tecnológica de
São Vicente do Sul – RS.
ameliaborges@hotmail.com

A Inclusão de Alunos Surdos na Escola Regular¹

Resumo:

O presente estudo investigou as percepções de alunos surdos que frequentam a escola regular de ensino da cidade de Pelotas-RS — sobre suas experiências de inclusão. Para a realização da investigação, foram entrevistados nove alunos surdos — de um possível total de vinte e oito que aceitaram o convite para dela participar. Dentre os principais achados desta investigação, pôde-se verificar que a escolha pela escola regular é uma necessidade para todos esses alunos, uma vez que a escola especial da cidade não oferece ensino de nível médio. Os alunos que preferem a escola regular, em detrimento da escola especial, argumentam que a primeira oferece um ensino de melhor qualidade do que a escola de surdos. Os que preferiram estudar em escola especial pensam que esta oferece uma maior pos-

sibilidade de comunicação do que encontram na escola regular. Além destes achados, os alunos apontaram uma série de adequações que a escola regular deverá sofrer para atender suas necessidades, como: a necessidade de intérpretes em todo os espaços da escola; divulgação da LIBRAS para a comunidade escolar e metodologias diferenciadas de ensino.

Palavra-Chaves: Surdos, Inclusão, Alunos com Necessidades Especiais.

Abstract:

The current study has investigated the perceptions of deaf students who attend to a regular school in the city of Pelotas-RS — about their experiences of inclusion. To make the investigation, nine deaf students were interviewed — from a possible total of twenty-eight who accepted the invitation to participate of it. Among the main findings of this

investigation, it was possible to verify that the choice by the regular school is a need to all these students, once that the city's special school does not offer high school teaching. The students that prefer the regular school rather than the special one, argue that the first mentioned offers a better quality teaching than the deaf's school. The ones who preferred to study in a special school think that it offers a wider choice of communication than the one found in a regular school. Besides these findings, the students have pointed out a number of inadequacies which the regular school should suffer to deal with its needs, such as: the need of interpreters in all spaces of the school; the spreading of LIBRAS (BRAZILIAN SIGN LANGUAGE) to the school community and specialized teaching methodologies.

Key-Words: Deaf, Inclosure, Students with Special Educational Needs.

¹O presente artigo é fruto da pesquisa para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação / Curso de Mestrado da Universidade Federal de Pelotas – RS. Este trabalho foi orientado pela Prof^a Dra. Magda Floriana Damiani.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JUN/04

64

A preocupação com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular teve início na década de 90, alicerçada por dois importantes eventos educacionais que se propuseram a discutir o fracasso educacional que assolava tantos países desenvolvidos, quanto países em desenvolvimento, como no caso do Brasil. O primeiro destes eventos aconteceu em 1990 na Tailândia. Denominado de Conferência Mundial de Educação para Todos, buscou discutir o desenvolvimento de uma política educacional de qualidade, que possibilitasse o atendimento efetivo de um maior número de crianças na escola, bem como o seu tempo de permanência na mesma. Além disso, neste encontro, foi destacada a necessidade de uma ampla adaptação da escola para desenvolver, por meio de seu currículo e do trabalho docente, serviços que atendessem efetivamente as necessidades de seus alunos. Tanto daqueles considerados normais, como dos alunos com necessidades especiais, no caso, aqueles com algum tipo de deficiência (SANTOS, 2000).

No ano de 1994, aconteceu na Espanha a Conferência de Salamanca. Nesta conferência organizou-se o documento intitulado Declaração de Salamanca (1994), que propunha, dentre outras medidas, a inclusão de todas as crianças na escola regular.

A partir da Declaração de Salamanca, surgiu o conceito de escola inclusiva, tendo como principal desafio o desenvolvimento

de um trabalho pedagógico de qualidade, centrado no aluno, oferecendo a oportunidade de aprendizagem a todos, inclusive aos que apresentam dificuldades severas, como no caso de indivíduos com deficiências múltiplas. De acordo com a Declaração de Salamanca, todos os alunos que

1996, e a Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, garantem o direito ao atendimento educacional para alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino.

A partir do aparato legal, o sistema educacional brasileiro (...) garante a inclusão de alunos com necessidades especiais em seu sistema regular de ensino.

apresentam dificuldades em sua escolarização são considerados com necessidades educativas especiais, não importando se essas dificuldades sejam permanentes ou temporárias. Dessa forma, cabe à escola adequar seus processos de ensino-aprendizagem às especificidades de cada aluno.

No Brasil, a sustentação de uma proposta de educação inclusiva, segundo Werneck (2000), foi assegurada por meio da Constituição Federal de 1988, vigente atualmente, através do inciso III do art. 208. Ele define que o atendimento aos deficientes deve ser dado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além da Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de

A partir do aparato legal, o sistema educacional brasileiro, como exposto no parágrafo anterior, garante a inclusão de alunos com necessidades especiais em seu sistema regular de ensino. Entretanto, a garantia de matrícula na escola regular não assegura o efetivo atendimento destes alunos. Segundo autores como Werneck (2000), Mantoan (1998) e Sasaki (1999), a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino pressupõe um repensar da escola, tanto no que se refere à remoção de barreiras físicas, quanto ao currículo e às metodologias de ensino. A proposta de uma escola inclusiva centra-se na necessidade de implementação de práticas pedagógicas que visem ao acolhimento e à valorização das diferenças, em busca do desenvolvimento de

uma escola de qualidade para todos. A educação inclusiva preconiza a inserção total dos alunos, não importando o grau de dificuldades por eles apresentados. Isso exige das escolas o desenvolvimento de projetos pedagógicos que incluam as diferenças. A escola, nessa concepção, necessita adotar uma postura reflexiva, levando em conta a necessidade de transformação de suas concepções em relação a fatores como avaliação e metodologias de ensino, buscando uma maior capacitação de seus professores, por meio de grupos de estudos e do engajamento das famílias no processo de escolarização, entre outras medidas (MANTOAN, 1998).

Na cidade de Pelotas, a inclusão de alunos na escola regular é uma realidade desde o ano de 2000, uma vez que a escola especial para surdos não oferece ensino de nível médio, o que fez com que os alunos, para dar continuidade aos seus estudos, fossem obrigados a fazê-lo na escola regular. A partir desta realidade, tornou-se urgente investigar como estava se desenvolvendo este processo de inclusão. Busquei então, por meio do meu trabalho de mestrado, dar voz aos alunos surdos incluídos em esco-

las regulares. Motivada pela enunciação de Skliar (1998) — de que é impossível falarmos pelo outros — procurei investigar a visão dos sujeitos que vivem o processo, suas percepções sobre a inclusão na escola regular, de forma a contribuir para o efetivo

acrescentou muito ao estudo. As respostas foram extremamente curtas e sucintas, não me permitindo um maior aprofundamento em relação ao tema. Tudo isso, apesar de, em muitos momentos informais, os pais terem relatado suas impressões acerca da escola — e até mesmo do sofrimento dos filhos quanto às dificuldades encontradas durante o processo de escolarização na escola regular — críticas que não apareceram nos

A proposta de uma escola inclusiva centra-se na necessidade de implementação de práticas pedagógicas que visem ao acolhimento e à valorização das diferenças...

atendimento destes alunos na escola, garantido-lhes um direito fundamental: o acesso a uma educação de qualidade.

Para isto, investiguei nove² dos vinte e oito alunos surdos que estudam no ensino médio de escolas regulares na cidade de Pelotas. O procedimento de coleta de dados com estes alunos realizou-se por meio de entrevistas em grupo, tendo em vista as características da fase em que se encontravam. Além dos alunos surdos, foram realizadas entrevistas com seus pais, com o intuito de investigar suas percepções sobre o processo vivenciado. O depoimento desses últimos não

questionários³. Uma das hipóteses para tal é de que pode ser difícil para os pais criticar a única escola regular na cidade que realiza projetos com alunos surdos, além dos questionários auto-aplicáveis não permitirem uma maior interação com os responsáveis, impossibilitando o aparecimento e o aprofundamento de determinados conteúdos, o que talvez ocorresse por meio de um contato mais pessoal.

Já os alunos surdos apontaram para uma série de dificuldades encontradas na escola. Todos mencionaram a dificuldade de comunicação na escola regular. Essa dificuldade ocorre tanto com re-

² Na época da pesquisa foram identificados vinte e oito alunos surdos estudando na escola regular. Destes, apenas nove aceitaram participar do trabalho.

³ O procedimento de coleta de dados com os pais deu-se por meio de entrevistas estruturadas, organizadas por meio de um questionário auto-aplicável.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JUN/04

66

lação a colegas como com professores. Para os alunos, não existe interesse por parte dos ouvintes em se comunicar com os surdos na escola — poucos são os que querem saber sobre a Língua Brasileira de Sinais (LBS). Além disso, na escola não existe nenhum tipo de trabalho que venha favorecer o intercâmbio entre alunos. Essas percepções parecem ir ao encontro das afirmações de Góes (2000), de que os alunos surdos incluídos em ambientes de ouvintes ficam impedidos de desenvolver de forma hábil e competente a LBS. Segundo a autora, os surdos, quando inseridos em classes regulares, apresentam uma possibilidade de comunicação restrita.

Além da dificuldade de comunicação, os alunos pontuam a necessidade de intercâmbio com os demais colegas. Segundo eles, a falta de interação faz com que sintam-se segregados na sala de aula. Marchesi (1995) pontua a necessidade de interação entre alunos surdos e ouvintes, podendo isso ser também alcançado a partir da realização de atividades em grupo.

A aludida segregação que ocorre tanto pela falta de comunicação entre surdos e ouvintes, como pelo não-incentivo às interações por parte do professor, foram também constatadas nos tra-

balhos de Sousa (1998), Moura (2000), Silva (2000), Tartucci (2001), Pedroso e Dias (2003). Esses trabalhos evidenciaram que, por não existir um código linguístico compartilhado entre todos os alunos e professores, as trocas dialógicas ficam comprometidas, reduzindo as possibilidades de interação dos surdos com demais colegas.

Em meu estudo, os nove alunos foram unânimes em afirmar a importância dos intérpretes para auxiliar em seu processo de inclusão na escola regular. Alguns apontaram para a necessidade da presença do intérprete em todos os espaços da escola e não apenas na sala de aula. Além desse papel crucial do intérprete na mediação da interação social entre alunos surdos e ouvintes, os sujeitos desta investigação apontaram a necessidade do intérprete para possibilitar a compreensão dos conteúdos transmitidos pelo professor.

Ponderações feitas pelos alunos sobre a presença de intérpretes na sala de aula são também preocupações da Declaração de Salamanca (1994) e do INES — Instituto Nacional de Educação de Surdos, que também prevê a participação do intérprete na mediação do processo pedagógico. A meu ver, a falta de intérpretes nas escolas regulares que atendem

surdos consiste em um grande absurdo, indicando uma negação da presença de alunos com necessidades diferentes dos demais na escola e na sala de aula. Este tipo de negação, que considero irresponsável, não apenas nega todas as propostas que buscam o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, como fere os direitos básicos de um cidadão.

Os alunos também apontaram a necessidade dos professores ouvintes adequarem suas metodologias de ensino aos alunos surdos. Esse ponto foi também levantado no trabalho de Tartucci (2001). A autora argumenta que, em muitos momentos, os professores parecem ignorar os alunos surdos dentro da sala de aula, o que também parece ter sido evidenciado neste trabalho.

Não podemos desconsiderar que a ocorrência desse último fato pode ser devida à quase total falta de preparo dos professores para lidar com alunos com necessidades educativas especiais. E isso é reflexo do nosso sistema de ensino, que não investe na qualificação adequada de seus docentes. Ademais, os baixos salários do professorado, as longas jornadas de trabalho que necessitam cumprir, impedem-nos de investir, por conta própria, em uma formação continuada. Outro ponto que merece ser destacado centra-se no fato de que a maioria dos cursos de graduação não contempla, em seus currículos, uma ação voltada ao trabalho que contemple diferenças.

Os alunos também foram questionados acerca da melhor escola

— regular ou especial. Os alunos surdos que preferem a escola especial, escolhem-na pela maior oportunidade de comunicação que nela existe. Isso, segundo eles, é um empecilho na escola regular, tanto em relação às trocas sociais como em relação à aprendizagem formal. Já os surdos que escolhem a escola regular, fazem-no pela possibilidade de aprendizagem dos conteúdos socialmente relevantes que, segundo eles, na escola especial não é tão enfatizada.

Além do questionamento quanto ao melhor tipo de escola, regular ou especial, os alunos foram incitados a falar sobre suas aprendizagens na escola regular. Mais uma vez, pôde-se observar que a comunicação é um dos aspectos que dificulta a inclusão desses alunos na escola regular, principalmente no que se refere à aprendizagem. Embora os alunos pontuassem a importância da escolarização como forma de ascensão na vida adulta, parecem não conseguir perceber a importância dos conteúdos aprendidos na escola, para o futuro, já que pelas barreiras comunicacionais enfrentam dificuldade no processo de escolarização formal. Desta forma, a escola não cumpre com uma de suas tarefas fundamentais: a transmissão dos conhecimentos socialmente valorizados.

O trabalho demonstrou que, se uma escola deseja incluir alunos com necessidades educativas especiais — como os surdos — deverá instrumentalizar-se de forma a atender efetivamente essas necessidades. E essa instrumentalização passa, inevitavelmente,

O trabalho demonstrou que, se uma escola deseja incluir alunos com necessidades educativas especiais — como os surdos — deverá instrumentalizar-se de forma a atender efetivamente essas necessidades. E essa instrumentalização passa, inevitavelmente, pela comunicação direta — pelo menos em um grau mínimo.

pela comunicação direta — pelo menos em um grau mínimo.

Além disso, a investigação revelou que, para os alunos surdos, a escola não se configura como um lugar em que ocorre a aprendizagem de conteúdos e habilidades úteis para a vida, constituindo-se, na maioria das vezes, em um local onde ocorrem apenas contatos sociais. A falta de um código linguístico compartilhado dificulta-lhes também a aprendizagem, a construção de conhecimentos. Tais achados concordam com as pesquisas de Reily, Ansvallenzuela e Fiamoncini (2000), Sousa (1998), Bitencourt e Rampelotto (1999), Moura (2000), Silva (2000) e Tartuci (2001).

Entretanto, diferentemente dos estudos acima citados, alguns alunos desta investigação acreditam que a escola regular oferece um ensino de melhor qualidade do que a escola especial. Em nenhum momento, esses alunos posicionam-se contrários à inclusão na escola regular, nem tampouco contrários à escola em que

estão integrados. Para muitos, a escolarização neste tipo de escola é uma garantia de futuro, de acesso aos bancos universitários. Em suas colocações, apenas pontuam uma série de modificações que a escola regular deverá sofrer para atendê-los de forma efetiva.

O estudo também sugere que ainda não existe uma inclusão plena dos alunos surdos investigados na escola regular, uma vez que a inclusão pressupõe que a escola se transforme para atender portadores de necessidades educativas especiais nela inseridos. Apesar de se poder perceber que estão acontecendo louváveis modificações, estas podem ainda ser consideradas insuficientes. Dessa forma, cabe-nos pensar a respeito das respostas às seguintes questões: será que alunos surdos estão realmente incluídos na escola e esta está se construindo como um lugar de aprendizagem, de democratização do saber? Ou será que alunos surdos estão apenas inseridos fisicamente em um espaço destinado aos

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JUN/04

68

ouvintes, sem que a verdadeira inclusão esteja ocorrendo?

Ao final, penso que inclusão de alunos com necessidades educativas especiais não pode ser feita na escola velha, que já vem fracassando — inclusive com seu alunado dito “normal”. Urge a necessidade de desenvolvermos um trabalho escolar voltado às diferenças, às necessidades individuais de cada aluno. Se conti-

nuarmos a oferecer um ensino ouvinte, branco, cristão, de classe média, para alunos negros, pobres, surdos, continuaremos a mantê-los excluídos da escola (embora estejam nela inseridos fisicamente). Se a escola não for repensada e se continuar reproduzindo os valores vigentes, construídos por uma pequena parcela da população — que detém o poder, os bens de consu-

mo e o acesso à cultura —, será impossível ocorrer a verdadeira inclusão. Mas, se acreditamos na função transformadora da escola, na possibilidade da existência de uma escola democrática, que, segundo Bueno (2001), é capaz de oferecer a todos, sem exceções, as mesmas oportunidades, então continuemos a carregar esta bonita bandeira chamada de Inclusão!

Referências Bibliográficas

- BUENO, José Geraldo Educação inclusiva e escolarização dos surdos. *Integração*. Ano 13, n.23, 2001.
- CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE: 1994.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de (org). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.
- INES. *A integração escolar do aluno surdo*. Disponível em <http://WWW.Ines.org.br/ines-livros/32/32-006.htm>. Acesso em: 12 de julho de 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Caminhos pedagógicos da inclusão. In: ANPED, Caxambu, 1998.
- MARCHESI, A. Comunicação e linguagem em crianças surdas. In *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 198-214.
- MOURA, M.C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter: 2000.
- PEDROSO, Cristina; DIAS, Tércia Com a palavra o surdo: o que ele tem a dizer sobre seus relacionamentos na escola. Disponível em: http://www.ines.org.br/paginas/revista/REFLEXAO_1.htm. Acesso em: 10 de junho de 2002.
- REILY, Lucia; ANSVALENZUELA, Tânia; FIAMONCINI, Giselle Respostas sobre a inclusão de alunos surdos no ensino fundamental. ANPED, 2000.
- SANTOS, Mônica Educação inclusiva e a declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema brasileiro. In *Revista Integração*, n.22, ano 10, p. 35-40, 2000.
- SASSAKI, Romeu *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SILVA, A. *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. Campinas/SP: Dissertação de mestrado, Unicamp, 2000.
- SKLIAR, Carlos A *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOUZA, R. *Que palavra te falta? lingüística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- TARTUCI, Dulcéria Inclusão escolar do surdo: Seus efeitos sobre a participação social e a construção da identidade. In: ANPED, 2001, Caxambu.
- WERNECK, Claudia *Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

Educação Alimentar na Pré-escola

Gláucia da Silva Carvalho*

*Especialista na área da surdez. Graduada em Pedagogia. Professora de 1º e 2º Graus lotada no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. glaucar@rio.com.br

Resumo:

Conforme proposto em *Educação, Saúde e Cidadania* (Valla, 1994: 122): "é preciso reeducar alunos criando hábitos e não só se preocupando em fixar matéria". São muitas as possibilidades de reeducação na sociedade em que vivemos, que ainda se multiplicam se considerarmos alunos oriundos de famílias de baixa renda e, assim, uma questão que surge é: quais hábitos reeducar e qual o momento para dar-lhes início? Embora existam controvérsias sobre efeitos da desnutrição no rendimento escolar, o presente artigo ressalta o fato de que é razoável supor que uma forma de participação no processo de reversão da exclusão social seja a introdução, ainda na educação infantil, de hábitos alimentares que resultem na satisfação de necessidades nutri-

cionais básicas e possam contribuir para aliviar custos com alimentação na própria renda familiar, renda esta subordinada aos incessantes apelos de uma sociedade consumista. No caso, o educador é visto como aglutinador de esforços e motivador de interesses. Através da relação direta com os alunos e da troca com responsáveis, pode arregimentar ferramentas que propiciem uma atuação superior àquela exigida pela educação formal. Desse ponto de vista, também ficará então sugerida a idéia de uma investigação em torno da possibilidade de uma proposta objetiva de ação em sala de aula capaz de, por intermédio da reeducação alimentar precoce, chegar a poder disseminar conhecimento e proporcionar vivências que conduzam alunos menores e suas famílias a reverem hábitos e tabus alimentares, contribuindo,

assim, para ampliar a qualidade de vida de futuros cidadãos.

Abstract:

As proposed Education, Helath and Citizenship (Valla, 1994: 122): "it is necessary to "re-educate" the students, creating habit and not only if worrying in "fastening matter". *The present paper makes see that they are many the re-educate possibilities in the society in that living, that multiply when the students are originating from of families low income. So, a subject is: what habits to re-educate and which the moment to give beginning to the re-education? Very auspiciously there is a controversy on effects of the malnutrition in the school revenue and it is reasonable to suppose that a participation form in the process of reversion of the social*

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/04

70

exclusion is the introduction, still in the infantile education, of alimentary that result in the satisfaction of needs basic nutrition which can contribute to alleviate the cost of the feeding in the family income, surrender this subordinate to the incessant solicitations of a consumption society. In case, the educator are understanding as an coalecer of efforts and motivator of interests. Through the direct relation ship which the students and of the change with the responsible persons, it can regiment tools that propitiante superior performance the that demanded by the regular education. An objective proposal of action in a class room could consists in, through the precocious alimentary re-education, to disseminate knowledge and provide existences that drive the student and its families to review habits and alimentary taboos, contibutting like this to enlarge the quality of these future citizens' life.

Introdução

Em quatorze anos de trabalho na Educação Infantil de surdos, tenho podido presenciar a dificuldade pela qual passam famílias

No Brasil, a maior parte dos casos de doença e morte prematura tem, ainda hoje, como causa direta, condições desfavoráveis de vida

ao enfrentarem barreiras que vão da comunicação com os filhos aos tabus alimentares. Essa constatação deu origem a um primeiro questionamento: será produtivo introduzir-se o conceito de ajuste alimentar já durante o período pré-escolar?

Pesquisa realizada com um grupo de pré-escolares (Martins, 1981: 53-56) revela que, tentando cobrir suas vitais necessidades, pais sem instrução ou nenhum conhecimento sobre educação alimentar, erroneamente, empregam mais da metade da renda familiar em alimentos de qualidade inferior que, aparentemente, supririam necessidades alimentares de seus filhos.

São igualmente conhecidos tabus alimentares que permeiam classes menos favorecidas, assim como privações a que são submetidas crianças em ambientes pobres, conforme explicitado a seguir:

"No Brasil, a maior parte dos casos de doença e morte pre-

matura tem, ainda hoje, como causa direta, condições desfavoráveis de vida: convive-se com taxas elevadas de desnutrição infantil e anemias e uma prevalência inaceitável de hanseníase, doenças típicas de ausência de condições mínimas de alimentação, saneamento e moradias para a vida humana" (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997: 94).

Por outro ângulo e respeitada a função da maturidade neurológica então atingida, segundo nutricionistas como Lacerda e Accioly (2002: 370-382), na fase pré-escolar ocorre o processo de aceitação ou recusa de alimentos, numa iniciativa da própria criança de explorar o mundo que a rodeia. Cada uma tende a ser mais independente, decidindo por si mesma gostos, quando então passam por sua vida escolar: preferências e aversões, incluindo as culturais, de crescimento pessoal, desportivas e de recreação.

Tais fatores refletem-se, pois, nos hábitos gerais e alimentares dessas crianças, dentro e fora de sala de aula. Os responsáveis, anteriormente controladores da situação, vêem-se envolvidos em um processo gerador de ansiedade, podendo incorrer em intervenções negativas e/ou desnecessárias, como forçar a criança a co-

quências do desajuste alimentar restritas ao fenômeno da falta de saúde e desnutrição, ou à interação entre comportamento e saúde? Um hábito alimentar inadequado responderá por mazelas mais abrangentes, resultando em evasão escolar, em baixa produtividade e em aumento no índice de pobreza?

Um hábito alimentar inadequado responderá por mazelas mais abrangentes, resultando em evasão escolar, em baixa produtividade e em aumento no índice de pobreza?

mer, acomodar-se à situação ou, dependendo da disponibilidade econômica, traduzem suas reações em forma de liberação de alimentos supérfluos. Paralelamente, é na idade escolar que iniciam-se dentições permanentes quando será imprescindível a formação de bons hábitos de saúde, incluindo-se, nestes, os hábitos favoráveis a uma alimentação de fato salutar.

Por semelhantes razões, novas e interessantes questões apresentam-se: estariam as conse-

A meu ver, um universo rico para serem investigadas tais indagações seria o de turmas de alunos com faixa etária entre 04 e 06 anos de idade, onde o professor-pesquisador atue como regente. Na área da surdez, um trabalho com tais grupos permitiria que, através da reeducação alimentar, venha o educador a influir na qualidade de vida de seus alunos, seja atuando como motivador em passeios a supermercados, feiras livres, visitas à horta e à cozinha da escola, seja atuando como

disseminador de conhecimento em aulas expositivas onde serão trabalhadas a Língua Brasileira de Sinais (como L1) e o vocabulário em Português oral e escrito (como L2), sempre com foco no tema: hábitos alimentares.

Por meio de palestras, poderão ser paralelamente apresentadas aos responsáveis maneiras de introduzir alimentação saudável e de baixo custo para alunos em fase de educação pré-escolar. Quer em horário integral ou em período parcial, nessa época da vida a criança divide seu tempo entre casa e escola e é imprescindível que, além do engajamento do educador, haja sintonia entre este e a família de seu aluno para que resultados de esforços empreendidos na formação de um cidadão qualificado não venham a ser desperdiçados.

No momento em que defende-se uma política de inclusão, entendo que um trabalho bem sucedido com alunos surdos — que constituem unidade dentro de um sistema social mais amplo — poderá incentivar educadores a tirarem conclusões e decidirem-se quanto à aplicabilidade da reeducação alimentar precoce em seu universo de trabalho.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/04

72

Rediscutindo direcionamentos

Uma das dificuldades inerentes à absorção de novos hábitos alimentares advém dos modismos tão cultuados pela juventude e presentes também entre crianças em idade pré-escolar. Como fazem ver Azor, Accioly e Cury (1999: 241):

"Tem sido inegável a preocupação dos estudiosos em nutrição com os riscos de deficiências nutricionais associadas aos chamados modismos, sobretudo quando se trata de grupos de indivíduos cujas necessidades alimentares são especiais, como é o caso de crianças, adolescentes, gestantes e nutrizes."

No convívio diário em sala de aula, surgem oportunidades para o educador ajudar a desmistificar modismos, sejam aqueles copiados de ídolos adolescentes no convívio familiar, sejam os projetados no imaginário infantil pelos apelos televisivos. Há ainda a considerar a influência de algumas religiões no cotidiano de seus

Quando inicia sua vida escolar, a criança traz consigo a valorização de comportamentos favoráveis ou desfavoráveis à saúde oriundos da família e outros grupos de relação mais direta.

seguidores que, mesmo sendo respeitadas, devem suscitar a preocupação com alternativas alimentares de idênticas características nutricionais.

No tocante aos tabus alimentares — via de regra transmitidos às crianças por gerações anteriores — ainda que alguns sejam considerados benéficos do ponto de vista higiênico, há que fazer com que sejam revistos os que são confundidos com hábitos alimentares, uma vez que estes atuam como poderosas barreiras ao consumo de alimentos com real valor nutricional. Com efeito:

"Quando inicia sua vida escolar, a criança traz consigo a valorização de comportamentos favoráveis ou desfavoráveis à saúde, oriundos da família e outros grupos de relação mais direta. Durante a infância e a adolescência, épocas decisivas na construção de

condutas, a escola passa a assumir papel destacado à sua função social e por sua potencialidade para o desenvolvimento de um trabalho sistematizado e contínuo. Deve, por isso, assumir explicitamente a responsabilidade pela educação para a saúde, já que a conformação de atitudes estará fortemente associada a valores que o professor e toda a comunidade escolar transmitirão inevitavelmente aos alunos durante o convívio escolar." (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997: 97).

Como visto, de fato é também papel do educador atuar diretamente sobre os agentes propagadores de mitos e tabus, objetivando que, através da conscientização, nas mentes de crianças e jovens refaçam-se conceitos inadequados que ali tiverem sido implantados.

Considerações finais

Enquanto experiência isolada em sala de aula e sem a necessária sistematização, uma experiência de reeducação alimentar precoce estará restrita a resultados empíricos, que representarão unicamente a força de vontade de um educador. Nesta oportunidade,

busquei deixar também explícito que tal experiência pode ser transformada em uma investigação com embasamento científico capaz de garantir sua divulgação e aplicação continuada na educação infantil. Embora fique sujeito a alterações que naturalmente ocorrerão em função da exposição a renovadas práticas e interpretações, acredito

que tal procedimento poderá proporcionar a educadores uma valiosa ferramenta que, realmente, poderá permitir-lhes colaborar com salutares transformações na realidade presente e futura de alunos e respectivas famílias. Minimamente, um objetivo dessa monta já será suficiente para justificar uma pesquisa-ação.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, A. M. C. *Programa de Transtornos Alimentares*. Matéria disponibilizada em: <http://www.priory.com/psych/angélica.htm>. Acesso em maio de 2003.
- AZOR, J. L. A.; ACCIOLY, E.; CURY, M. T. F. *Nutrição e criança*. Mimeo, 1999.
- BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *Meio Ambiente e Família*. MEC/SEF, 1997.
- CORDÁS, T.A. *A Psiquiatria Clínica*. Matéria disponibilizada em: [http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/r261/artigo/\(41\).htm](http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/r261/artigo/(41).htm). Acesso em maio de 2003.
- CTENAS, M. L. B.; VITOLLO, R. M. *Alimentação Saudável*. São Paulo: Editora e Consultora em Nutrição, 1999.
- FISBERG, M. *Nutrição na Adolescência*. Matéria disponibilizada em: <http://www.nutricaoem.pauta.com.br>. Acesso em maio de 2003.
- LACERDA, E. M. A.; ACCIOLY, E. *Alimentação do Pré-Escolar*. São Paulo: Atheneu, 2002.
- LEONE, C. et al. Nutrição escolar e o Papel da Escola. São Paulo: *Revista Alimentação & Nutrição*, pp 370-382, 2002.
- LÍVIA, R. C. Pesquisa de Hábitos Alimentares em Pré-Escolares. São Paulo: *Revista Alimentação & Nutrição*, pp 36-40, 1984.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, S. D. S. Avaliação Nutricional de uma Nova Sistemática de Suplementação Alimentar a Pré-Escolares. São Paulo: *Revista Alimentação & Nutrição*, pp53-56, 1981.
- PY, L. A. *A Linguagem da Saúde*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- SAMPAIO, H.; LEÃO, T. Avaliação Nutricional em Pré-Escolares. São Paulo: *Revista Alimentação & Nutrição*, pp47-50, 1984.
- VALLA, V. *Educação, Saúde e Cidadania*. Petrópolis: Vozes, 1996.

As Imagens e os Textos de Sujeitos Surdos: Uma Questão de Relevância

Resumo:

A complexa tarefa do indivíduo surdo em aprender uma língua de modalidade oral-escrita é entendida, segundo a maioria dos profissionais que trata da educação destes sujeitos, como um dos principais desafios do processo ensino-aprendizagem.

No sentido de investigar a relação imagem/linguagem, este estudo procurou analisar a influência de diferentes níveis de iconicidade presentes em cada tipo de imagem na produção de textos narrativos, bem como avaliar o uso destas imagens como instrumentos pedagógicos no apoio ao desenvolvimento e à produção de linguagem escrita por indivíduos portadores de surdez. Utilizados dois experimentos com 19 sujeitos surdos, alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, foram produzi-

das 38 narrativas escritas, as quais, após análise lingüística, confirmaram a hipótese sobre o grau de influência de imagens com níveis diferentes de iconicidade sobre a produção escrita destes sujeitos. No caso, imagens portadoras de um menor grau de iconicidade proporcionaram textos com menor grau de relevância discursiva, isto é, textos com menor densidade de cláusulas-figura e maior de cláusulas-fundo.

Abstract:

The complex process of deaf people to learn a language of oral-written type, is understood, by these majority of the professionals that deals with the education of these individuals, as one of the main challenges of the teaching-learning process.

With the goal of investigating the image/language relation, this

Carlos Henrique Freitas
Chaves*

*Professor do INES e
Mestre em Educação.
chaveschf@hotmail.com

study tried to analyse the influences of different levels of iconicity presented in each type of image on the production of narratives texts, as well as to, make an analysis of these images a pedagogic instrument to support the development and production of the written-language by deaf individuals. In two experiments with nineteen deaf individuals, students of the National Institute for the Education of Deaf, were produced 38 written-narratives, which after linguistic analysis, confirmed the hypothesis about the degree of influence of images with different degrees of iconicity over written-production of these individuals. In other words, the images with the smallest degree of iconicity, showed codified texts with discourse relevance of smaller degree; that is texts of foreground-clauses of smaller density and bigger background-clauses.

I. Introdução

Inicialmente, o objetivo deste estudo era o da produção de tecnologias computacionais de multimídia e de inteligência artificial para a elaboração de um *software* educativo que auxiliasse o indivíduo surdo na aquisição e na produção de língua portuguesa em sua modalidade escrita, através do uso de imagens. A partir daí, uma questão primária, ao mesmo tempo importante e antes esquecida, tomou forma: **que tipo de imagens iria constituir esses softwares?**

Na área, investigações sobre variáveis em circunstâncias pedagógicas têm apontado que influências das imagens na escrita são inúmeras e, ao mesmo tempo, inexoráveis, pois se, por um lado, têm-se tais imagens, por outro, trata-se da complexa tarefa dos sujeitos surdos em aprenderem uma língua de modalidade oral-escrita. Então, esse último ponto deu origem ao desafio central deste meu estudo, a saber: analisar a influência de diferentes níveis de iconicidade presentes em cada tipo de imagem na produção de textos narrativos, bem como avaliar o uso destas imagens como instrumentos pedagógicos no apoio à aquisição e à produção de linguagem escrita por sujeitos portadores de surdez.

II. Fundamentação teórica

ICONICIDADE

Entendendo-se a leitura como apreensão e interpretação de sentidos codificados pela língua escrita, pode-se observar que esta apreensão, no caso do sujeito surdo, nem sempre é adequada por uma ausência de *consciência fonológica* dificultar seu acesso a um referencial sonoro do objeto escrito, sofrendo, desta forma, sua leitura distorções de diferentes ordens. Assim, podemos aventar que a utilização de imagens possibilitará a quem é surdo uma ancoragem entre a palavra escrita e seu léxico mental, fortalecido este, por sua vez, pela capacidade visual inerente à de aprendizagem: uma *consciência visual*.

Iconicidade, Funcionalismo e Semiótica

Apoiando-se em Givón (1990), Rigoni (1993) propõe a seguinte definição para iconicidade:

"...se a estrutura não é arbitrariamente ligada, mas está para realizar uma função, então a estrutura precisa refletir ou ser limitada pela função que realiza. A relação estrutura-função não arbitrária mais óbvia é aquela do iso-

morfismo onde os focos maiores e suas relações com a função codificada são refletidos, mais ou menos, um a um nos focos correspondentes em relação à estrutura codificada." (pg. 81).

Essa definição aproxima-se da proposta deste estudo pois apresenta a *funcionalidade* na caracterização da iconicidade. Cumpre também acrescentar que, para fins deste trabalho, o axioma "isomorfismo" não foi entendido somente como a semelhança estrutural entre plano fônico e plano semântico-lingüístico, mas principalmente em relação à semelhança estrutural entre planos visual e semântico da língua. Assim, imagens foram entendidas como frutos da relação estrutura-função mais óbvia, no que se refere ao uso das imagens como estratégia de ensino de leitura e escrita em língua portuguesa para o indivíduo surdo.

Em relação à língua que os ouvintes usam, Votre (1993: 11) diz que *"bem sabemos que a língua que usamos no dia-a-dia não manifesta uma relação entre forma e conteúdo [...] icônica"*. Acredito ser esse um aspecto dificultador do aprendizado de leitura e escrita pelo indivíduo surdo, pois, não apresentando relações claras de iconicidade, este indivíduo não ancora parâmetros de

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/04

76

comparação visual, ou seja, a língua portuguesa, em suas modalidades oral e escrita, parece oferecer-lhe reduzidas pistas, em termos léxico-semânticos.

O grau de iconicidade de uma imagem está vinculado às ações por ela representadas, as quais ficam sujeitas a codificações semânticas específicas. Segundo Silveira (1995: 11): *“uma situação só se manifesta para um sujeito se, e somente se, ele for capaz de, naquele momento, representá-la mentalmente.”* Assim sendo, partiu também do pressuposto de que imagens devem estar carregadas de significado para que possam favorecer um aprendizado mais seguro de leitura e escrita por parte do indivíduo surdo.

Em paralelo, soa igualmente oportuno dizer-se que *imagens* podem variar quanto a sua transparência, translucência e opacidade. Aqui, transparência significa a pronta identificação da imagem; translucência significa a idéia que tal imagem representa; e opacidade, a característica onde a pronta identificação e a imageabilidade ocorram com muita dificuldade.

Como dito anteriormente, iconicidade estaria ligada a um certo determinismo forma-função. Assim, esse determinismo fortaleceria o uso das imagens como recurso pedagógico para a aquisição e produção de linguagem escrita pelo sujeito surdo, visto que

a relação icônica não está presa somente a critérios concretos de análise, mas também aos conceitos funcionais da língua.

De um forma mais específica e levando em consideração os estudos de diferentes correntes sobre o tema iconicidade, pedagogicamente esta questão é entendida, neste estudo, como ponto de mediação entre o que o indivíduo surdo já sabe e o que pode aprender, aproveitando sua rota visual e imagética para aprendizagem. Desta forma, entende-se que tipos de imagens, textos, contextos e fatores pedagógicos podem facilitar seu aprendizado de leitura e escrita.

MEMÓRIA E ALGUMAS DE SUAS IMPLICAÇÕES LINGÜÍSTICAS

No que diz respeito à memória, ao verificar que a criança é melhor sucedida quando ação antecede recepção em tarefas que envolvem memorização, Piaget (1993) propõe que a imagem-lembrança está diretamente relacionada a *esquemas de ação*, sugerindo, finalmente, que crianças retêm mais facilmente aquilo que compreenderam e não apenas o que viram.

Ao referir-se à memória, Slobin (1980) aponta para o fato de que, em uma tentativa de recodificação e processamento fu-

turo dos dados, a memória esquematiza o que vai ser arquivado ou memorizado. Assim, ver e compreender são, de uma forma geral, tarefas perceptivas e/ou cognitivas distintas, todavia inter-relacionadas, principalmente, ao levar-se em consideração os processos e mecanismos de memorização. Nesse sentido e no que diz respeito a esses processos, o que vai ser arquivado através da esquematização das informações — denominada por Slobin (1980) de *economia cognitiva* — constitui, essencialmente, uma informação rica em significado, o que vai permitir sua posterior compreensão. **Memorizamos melhor aquilo que compreendemos.**

Objetivando analisar problemas de ordem cognitiva e lingüística de indivíduos deficientes auditivos, dentre outras conclusões Fernandes (1990) verificou que em seus textos não ocorriam, de modo geral, problemas relativos à ortografia, o que, segundo a autora, remete a **um indicador de memória visual desenvolvida.**

Ao analisar os resultados do aludido trabalho de Fernandes (Ibid), fica então caracterizado, de

certa forma, que uma das dificuldades do indivíduo surdo na correta utilização da língua portuguesa tem origem, principalmente, na falta de contato sistemático com a modalidade escrita desta língua. Tal fato poderia estar relacionado aos esquemas de ação descritos inicialmente por Piaget (1993) pois, não existindo o contato significativo com a linguagem escrita, a dificuldade em sua compreensão passa a ser uma resultante.

Já no que diz respeito a relações entre leitura e memória, Smith (1989) refinou alguns conceitos relativos aos processos cognitivos e descreveu e enumerou quatro características de operação da memória por ocasião da leitura: *input* (como o material é recebido); *capacidade* (quantidade de armazenamento de informação); *persistência* (tempo de armazenamento); e *recuperação* (saída de dados). Distinguiu também três espécies ou aspectos da memória envolvidos na leitura: *armazenamento sensorial*, *memória a curto prazo* e *memória a longo prazo*.

PLANOS: FIGURA E FUNDO

A categoria analítica plano *figura/fundo* baseia-se em um fun-

Piaget (1993) propõe que a imagem-lembrança está diretamente relacionada a esquemas de ação, sugerindo, finalmente, que crianças retêm mais facilmente aquilo que compreenderam e não apenas o que viram.

damento cognitivo explorado inicialmente pela Psicologia da Gestalt. Porém, neste estudo essa categoria estará relacionada à dupla dimensão do discurso visto como produto resultante de um processo cognitivo espontâneo. Dessa perspectiva, o termo *figura* equivale a unidades do discurso que se apresentam bem recordadas, bem iluminadas, focalizadas e construídas a partir de condições bem objetivas, localizando-se em primeiro plano neste discurso. Denominadas de *fundo*, as demais unidades se encontrariam em um segundo plano, mais subjetivo, menos percebido e em posição complementar ao primeiro. Ao mesmo tempo em que oferece uma moldura à figura, o plano de fundo lhe dá forma.

Segundo Votre (1992) e Silveira (1995), ao investigar os diferentes planos das narrativas, Hopper (1979) considerou que, ao nível de relevância discursiva, há a evidência também da existência de dois planos distintos e

estruturados de formas diferentes. Segundo Hopper, entender-se-ia como *foreground*—*figura*—o plano em que as cláusulas da narrativa se apresentam em forma de ações seqüenciais, reproduzindo os fatos como estes se deram no evento. Por seu turno, são consideradas como *background*—*fundo*—as cláusulas que reproduziriam, por natureza, um comentário, uma avaliação e, principalmente, que ofereceram informações contidas num suporte que, com a suspensão das ações, passam a explicar e a discutir as cláusulas-figura. No presente estudo, posicione a narrativa como sendo um relato lingüístico acerca de um evento passado e acabado, armazenado e disponível na memória do sujeito, o qual pode ser expresso tanto de forma oral, quanto escrita, ou gestualmente, bem como através de uma língua de sinais que é também natural.

Nesses termos, em seus aspectos mais gerais a figura pode ser compreendida como uma infor-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/04

78

Posiciono a narrativa como sendo um relato lingüístico acerca de um evento passado e acabado, armazenado e disponível na memória do sujeito, o qual pode ser expresso tanto de forma oral, quanto escrita, ou gestualmente, bem como através de uma língua de sinais que é também natural.

mação constituída de parâmetros carregados de um alto grau de iconicidade, retirados do real e representados de forma objetiva. O fundo, por sua vez, é caracterizado por uma predominância de informações consideradas arbitrárias, por refletirem subjetividade, produto da recuperação de dados retirados da memória do sujeito. Conforme anteriormente ressaltai, no corpo de uma narrativa os planos figura e fundo exercem entre si funções de complementaridade.

Levando em consideração os objetivos deste meu trabalho — avaliar o uso das imagens como instrumento pedagógico no apoio à aquisição e produção da linguagem escrita e, conseqüentemente, analisar a influência de diferentes níveis de iconicidade presentes em cada tipo de imagem na produção de textos narrativos produzidos por sujeitos surdos — optei por definir como

suporte metodológico a relevância discursiva que identifica nos textos narrativos: cláusulas-figura (Cfg) e cláusulas-fundo (Cfd). Defino aqui a cláusula como sendo uma unidade de sentido, cujos constituintes se organizam a partir de um verbo que constitui o núcleo da equivalente cláusula.

SUJEITOS DO ESTUDO

Não considerando a idade dos sujeitos como uma variável determinante para o presente estudo, a amostra foi constituída em sua totalidade por 19 alunos do 4º nível de linguagem do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES): 10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com faixa etária variando entre 17 e 59 anos.

MATERIAL UTILIZADO NA COLETA DE DADOS

Como estímulos para minha

coleta de dados foram utilizadas pranchas específicas para o uso de retroprojetor. Essas pranchas apresentaram uma seqüencialidade, compondo, através de imagens, dois diferentes eventos. O primeiro, extraído originariamente de material fotográfico, e portanto apresentando maior iconicidade, relata a estória de um assalto mal sucedido (18 pranchas). A segunda, na forma de gravuras, e portanto menos icônica, conta a ida de um menino travesso ao médico (16 pranchas).

SUPORTE TEÓRICO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Considereei a **relevância discursiva**¹ proposta inicialmente por Hopper (1979) e refinada por Silveira (1995) como fundamental para os fins deste meu estudo. A análise dos dados consistiu em categorizar os textos produzidos pelos sujeitos em cláusulas-figura (Cfg) — *informações icônicas, objetivas e ancoradas no real* — e cláusulas-fundo — *informações arbitrárias, subjetivas e ancoradas na memória do falante*.

¹Vide fundamentação teórica

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/04

79

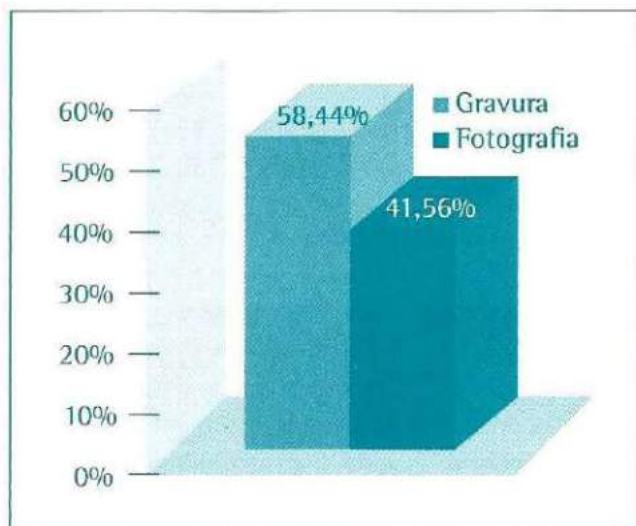


Gráfico 1:
Distribuição total de cláusulas por estímulo experimental

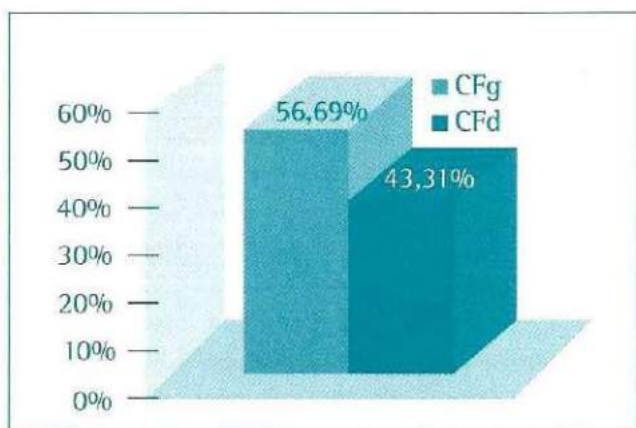


Gráfico 2:
Densidade de cláusula-figura e cláusula-fundo, estímulo gravura

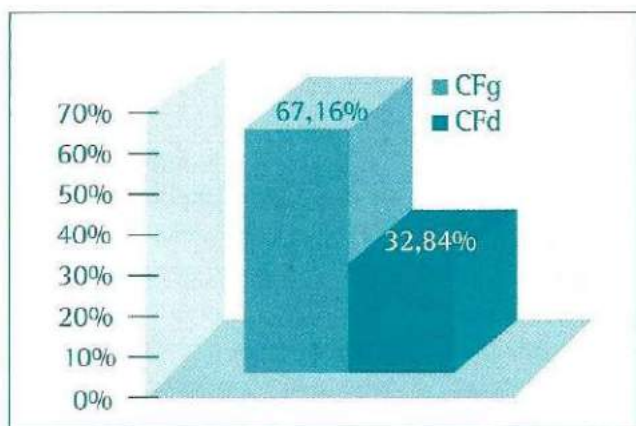


Gráfico 3:
Densidade de cláusula-figura e cláusula-fundo, estímulo fotografia

III- Análise dos resultados

Nesta seção, procurarei descrever os resultados da investigação sobre a utilização de diferentes tipos de imagens como estímulos à criação de textos narrativos produzidos por indivíduos portadores de surdez. Considerarei como importante e relevante para esta tarefa analisar nesses textos a dicotomização figura/fundo a partir de dois estímulos diferentes, em graus de iconicidade: a gravura e a fotografia.

Os resultados apresentados pelo gráfico 1 revelam dados obtidos através da relação e da distribuição total de cláusulas — figura e fundo — a partir dos estímulos gravuras e fotografias. Esses resultados mostram que 58,44% da totalidade das cláusulas foram produzidas a partir do estímulo gravura e o restante — 41,56% — a partir do estímulo fotografia. Tais percentuais revelam que, ao estimular a produção de um texto narrativo em indivíduos surdos, a partir de uma seqüência de gravuras com menor grau de iconicidade, o texto apresenta mais densidade linguística do que o produzido através do estí-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/04

80

mulo fotografia, inerentemente icônica. Esse dado é interessante, pois, mesmo apresentando em seus textos uma densidade maior de cláusulas-figura — icônicas por natureza — (gráfico 1), os sujeitos investigados produziram maior volume de cláusulas quando o estímulo desta produção foram gravuras (que se utilizam muito mais de objetos considerados translucentes e, portanto, menos icô-

de iconicidade/transparência, o texto produzido tenderá a apresentar uma elevada taxa de cláusulas-figura, resultado de buscas lexicais e semânticas em objetos reais e objetivos. Pudemos verificar, ainda, que o mesmo não acontece com o estímulo gravura. Com este estímulo, 56,69% das cláusulas produzidas são figura, em relação aos 67,16% obtidos com a fotografia.

Dessa forma, constatamos ter ocorrido uma maior densidade de cláusulas-fundo a partir do estímulo gravura — 43,31% —, em relação aos 32,84% obtidos com o estímulo fotografia. Ou seja, imagens com menor grau de

“A narrativa é uma experiência necessária para ingressar no discurso dissertativo, uma vez que ela é o primeiro passo para a descentração e para o hipotético.”
Kato (1986: 120)

nicos do que a fotografia que, por sua vez, apresenta muito mais características de transparência).

Os gráficos 2 e 3 apresentam a distribuição de cláusulas-figura e cláusulas-fundo, respectivamente nos estímulos gravura e fotografia. Podemos observar que o estímulo gravura provoca maior densidade de cláusulas-fundo do que o estímulo fotografia em relação à densidade de cláusulas-figura. Ou seja, 67,16% das cláusulas produzidas são figura o que evidencia que, quando se utiliza um estímulo portador de um alto grau

de iconicidade e mais características de translucência do que transparência geraram textos com maior densidade de informações codificadas como cláusulas-fundo. Informações essas retiradas, em sua grande parte, da memória do indivíduo e, portanto, sujeitas a uma carga maior de subjetividade. Podemos afirmar então que imagens com menor grau de iconicidade/translucência proporcionam um texto mais denso, mais subjetivo e mais complexo, em termos de língua escrita. Analogamente, podemos crer que

imagens que apresentam um alto grau de iconicidade/transparência tendem a gerar textos com maior densidade de informações consideradas como objetivas e menor grau de complexidade lingüística. Isso pode ser observado, sobretudo, através da diferença distributiva entre as cláusulas-figura e cláusulas-fundo nos dois estímulos utilizados: enquanto o estímulo fotografia apresentou uma diferença de 34,32%, o estímulo gravura apresentou uma diferença de apenas 13,38%. Isto é, quanto menor for a diferença distributiva de cláusulas-figura e cláusulas-fundo, maior será a probabilidade do texto apresentar uma significativa densidade lingüística.

De fato, com exceção de um deles, todos os demais sujeitos produziram maior número de cláusulas-figura e de cláusulas-fundo, a partir do estímulo gravura. Conseqüentemente, esses dados apontam que, na tarefa de redigir uma narrativa estimulada por imagens, a probabilidade do equivalente texto apresentar uma maior densidade lingüística — cláusulas-fundo — pode surgir a partir do uso de imagens carregadas com maior número de objetos considerados translucentes, em termos de iconicidade, isto é, codificados a partir de gravuras.

IV-Conclusão

Nos textos analisados, vimos que 61,04% das cláusulas em questão foram consideradas como sendo cláusulas-figura e apenas 38,96% como cláusulas-fundo. Esses resultados mostram que, ao produzir um texto narrativo a partir de imagens, de forma geral o indivíduo surdo concentra em grande parte de seu texto informações objetivas e retiradas do real, apresentando, por outro lado, uma menor concentração de informações ou elementos com marcas de subjetividade.

De idêntico modo, vimos que a análise desses textos revelou ainda que o estímulo gravura gerou um número maior de cláusulas-figura e fundo. O resultado mais determinante, contudo, foi o de que o estímulo gravura proporcionou textos que apresentaram um número inferior de cláusulas-figura e superior de cláusulas-fun-

do. Configura-se assim a evidência de diferenças e/ou implicações pedagógicas sobre o fato de que determinados tipos de imagens tendem a influenciar na forma lingüística de textos narrativos produzidos por sujeitos portadores de surdez.

Dito de outro modo, a partir dos resultados presentemente discutidos pode-se argumentar que **fotografia por ser mais icônica** influencia diretamente na geração de um texto mais carregado de cláusulas-figura e com menor densidade de cláusulas-fundo, devido, talvez, à objetividade que é inerente à fotografia. Já por ser menos icônica, a gravura tende a influenciar na construção de um texto mais complexo lingüisticamente e rico em elementos de subjetividade, levando em consideração o volume de cláusulas-fundo, a partir deste estímulo.

Esses resultados apontam, portanto, para o fato de que, focadas a partir do processo ensino-aprendizagem e ao possibilitarem ao indivíduo portador de surdez uma ancoragem cognitivo-semântica, imagens contribuem direta e significativamente para a elaboração de textos narrativos. Segundo Kato (1986: 120), "*a narrativa é uma experiência necessária para ingressar no discurso dissertativo, uma vez que ela é o primeiro passo para a descentração e para o hipotético.*" Levando em consideração que essa *descentração* pode ser compreendida como um dos caminhos para o *hipotético*, pode-se igualmente compreender tal processo como percurso necessário para o desenvolvimento da capacidade simbólica e de funções ou habilidades meta-lingüísticas também entre indivíduos surdos.

Referências Bibliográficas

AIMARD, P. *A Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BEHARES, L.E. Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda. In: *Série Neuropsicologia*. SBPn, Vol.3 (41-55). São Paulo: Tec. Art, 1993.

BONVILLIAN, J.D.; ORLANSKY, M.D. The Role of Iconicity In: *Early Sign Language Acquisition*. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. Vol. 49, pp287 - 292, August, 1994.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/04

82

- BRITO, L.F. *Integração Social e Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- ECO, U. *A Estrutura Ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ELLIOT, A. *A Linguagem da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- FELIPE, F. Por uma tipologia de verbos da LSCB. Funcionalismo em lingüística- Iconicidade. (109-130). Rio de Janeiro: UFRJ - Faculdade de Letras. 1993.
- FERNANDES, E. *Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- GIVON, T. *Markedness in grammar: distributional communicative and cognitive correlates of syntactic structure*. Institute of cognitive & decision sciences. Oregon, 1990.
- _____. *Syntax- A functional typological introduction*. Vol. II. Amsterdam: John Benjamim, 1990.
- HOPPER, P. Aspect and foregrounding in discourse. In T. Givón, ed, 1979.
- HOPPER, P. & THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. *Language* (N56). Academic Press: New York, 1980.
- KATO, M. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1987.
- LÉVY, P. As tecnologias da inteligência - O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- LYONS, J. *Linguagem e Lingüística - uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- MOLLIKA, M. C. *Iconicidade e Mudanças em Língua de Sinais - D.E.L.T.A*. Vol. 11 (N1), pp161-168, Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- PIERCE, C.S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- RIGONI, C. *A expressão do irrealis como estratégia discursiva*. In: Funcionalismo em lingüística- Iconicidade, pp78-108, Rio de Janeiro: Ed UFRJ - Faculdade de Letras, 1993.
- SACKS, O. *Vendo Vozes: Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos*. Rio de Janeiro: Imago. 1990.
- SILVEIRA, E. Uma Questão de Relevância: Será que os Alunos Entendem a Linguagem da Escola? *Tese apresentada à Faculdade de Educação da UERJ como requisito para o concurso de Professor Titular na área de Ensino Aprendizagem*, 1995.
- SLOBIN, D. I. *Psicolingüística*. São Paulo: Ed. Nacional - USP, 1980.
- SMITH, F. *Compreendendo Leitura: Uma Análise Psicolingüística da Leitura e do Aprender a Ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- VOTRE, S. Introdução ao funcionalismo em lingüística. In: Funcionalismo em Lingüística - Iconicidade, pp6-15, Rio de Janeiro: UFRJ Faculdade de Letras, 1993.
- _____. *Lingüística Funcional: Teoria e Prática*. In: UFRJ - Departamento de lingüística e Filologia, 1992.

Ana Vargas*



Para dar significado ao aprendizado da leitura e da escrita

A Biblioteca Infantil do INES surgiu da necessidade levantada pela Orientadora Pedagógica Suely Fonseca em dar significado ao aprendizado da leitura e da escrita às crianças surdas das classes de alfabetização e 1ª série, utilizando livros de histórias infantis. Com o respaldo da coordenação do setor e o interesse em desenvolver um projeto aplicando as estratégias de Comunicação Visual junto a este cliente especial, que tem a visão como sentido principal para interagir com o meio, dei início às primeiras atividades em 1991. (Ver Publicação: Arquivo nº 1—INES, 2000—pág. 31).

Em 1996, configurou-se a identidade visual e pedagógica

desta inovação. Vários fatores contribuíram nesta fase: o olhar do designer, a exploração significativa das propostas textuais e ilustrativas de diversos autores de histórias infantis, 5 anos de atendimentos de dinamização de leituras criando as atividades e registrando os resultados obtidos; curso de contador de histórias; curso de literatura infantil e contos de fadas, finalmente, a presença do assistente de aluno surdo contador de histórias e mediador em LIBRAS, nas atividades.

O Olhar do designer, diversificando-se em função da indústria, da arquitetura, do ambiente, das artes gráficas e da publicidade, visa antes de tudo a comunicação atra-

vés da imagem e dá identidade e forma a uma marca ou a uma idéia. Neste caso, considera-se especialmente o surdo com suas *características/necessidades*, e *cria-se uma linguagem visual atraente, colorida e comunicativa na Biblioteca Infantil, cuja expectativa provocada e contextualidade (instalada no ambiente de leitura e na seleção bibliográfica) leva este cliente especial a participar da atividade proposta, através do envolvimento emocional, da fantasia, do lúdico, do desenvolvimento da linguagem, da imaginação criadora e, conseqüentemente, leva ao desejo prazeroso pela leitura...*

Atualmente, a Biblioteca Infantil, como parte diversificada na grade curricular do INES, atende do maternal à 4ª série.

Sua identidade pedagógica consiste em dinamizações de leituras, cujos conteúdos abrangem uma diversidade textual que com-

*Professora do INES – Designer Gráfico –
Formada em Comunicação Visual pela UFRJ
Autora do “Projeto Comunicação Visual em Sala de Leitura
para Crianças Surdas” atual: “Biblioteca Infantil”
maiavargas@ig.com.br

VISITANDO O ACERVO DO INES

INES

ESPAÇO

JUN/04

84



põe uma "Cultura Literária Básica", que se apresenta visualmente classificada e contextualizada em seus respectivos ambientes: Histórias Infantis, Fábulas, Folclore (cultura popular), Biblioteca (Livros Informativos, didáticos e paradidáticos), Castelo para Contos de Fadas, Banca de Jornal (histórias em quadrinhos, jornais, revistas, encartes). Aqui, o livro é a matéria-prima geradora de todas as atividades propostas.

Em nossa Biblioteca Infantil as atividades são promovidas pelo professor dinamizador utilizando variadas estratégias e técnicas como: contar história (que promove o exercício de construção

e movimentação de cenários na tela mental da criança, desenvolvendo a imaginação criadora), leituras de livre escolha, rodinhas literárias, ampliações de texto em retro-projetor, jogos, dramatizações literárias, vídeos, etc. Todas essas atividades levam o aluno a interagir com a diversidade textual, vivenciando e socializando o conhecimento, construindo recursos próprios para desenvolver sua capacidade de leitor autônomo e crítico. O professor dinamizador de leitura estará atento e atuante, mediando as relações proximais que surgirão no decorrer do processo de formação do pequeno leitor; utili-

zar-se-á, principalmente, da cultura literária, explorando as propostas contextuais e diversificadas dos autores, ilustradores, das tipologias encontradas na ambientação literária da Biblioteca Infantil. Tudo isso, visando propiciar situações de intertextualidade para enriquecimento da bagagem lingüística, discursiva, cognitiva e emocional do aluno. Esse professor orientará e acompanhará a atuação do Monitor surdo para contar histórias e favorecer a toda a clientela a oportunidade enriquecedora de travar interações sobre diversos assuntos curriculares e de interesse, em LIBRAS.

O Brincar na Relação Entre Mães Ouvintes e Filhos Surdos

Marcia Goldfeld

Resumo:

O objetivo do estudo foi analisar como ocorre a organização da brincadeira entre mães ouvintes e filhos surdos. Como objetivos específicos, o estudo procurou pesquisar como a brincadeira entre mães ouvintes e filhos surdos pode ser avaliada, bem como se a avaliação da brincadeira pode ser um bom parâmetro para analisar o desenvolvimento global da criança e, por último, como a equipe que atende à criança surda pode agir em relação ao brincar e à orientação aos pais. A amostra foi construída por seis crianças portadoras de perda auditiva neurossensorial de moderada a profunda e faixas etárias variando de 1 ano e 6 meses a 4 anos e 5 meses, sendo suas mães ouvintes todas de classe cultural e sócio-econômica baixa. Cada dupla foi gravada em videocassete

em três momentos, com intervalo de seis meses entre cada gravação. Após coleta e observação dos dados, foi elaborada a avaliação específica e determinados os seguintes critérios de análises:

- tipo de atividade relacionada a graus de dificuldade;
- atenção e interesse da criança e recursos utilizados pelas mães para promover estas atitudes;
- negociação da orientação (condução) da brincadeira entre mãe e filho;
- coordenação do olhar da criança entre a mãe e o brinquedo;
- códigos utilizados pela dupla;
- possibilidade de utilização da linguagem para a criação de situações imaginárias.

A análise dos protocolos permitiu concluir que:

- as crianças observadas sofrem atraso de linguagem;
- as mães ouvintes apresentaram dificuldade para brincar e se comunicar com seus filhos surdos;
- algumas crianças surdas não tiveram iniciativa, ou tiveram pouca, para se comunicarem com suas mães ouvintes;
- a utilização da LIBRAS facilitou a brincadeira e a comunicação entre mães ouvintes e filhos surdos;
- a coordenação do olhar da criança surda entre o interlocutor e os brinquedos foi essencial para o sucesso da brincadeira e não foi determinada apenas pelo grau da perda auditiva, mas, principalmente, pela qualidade da interação;
- a princípio, as mães ouvintes orientaram a brincadeira e, com o desenvolvimento, algumas crianças também puderam desempenhar este papel;
- a orientação aos pais permitiu que cinco das seis duplas modificassem sua forma de brincar.

Tese de Doutorado. UNIFESP 2000:
Distúrbios da Comunicação Humana.
Orientadora: Brasília Maria Chiari.
goldfeld@uninet.com.br

Palavras-chave: surdez, linguagem, jogos e brinquedos, relações mãe-filho.

Voz em Jogo – O Som da Imagem

*Análise Visual de Jogos Computacionais
para o Desenvolvimento
Fonoarticulatório
de Crianças Surdas*

Letícia Vorcaro Gomes

Resumo:

A dissertação parte de um estudo realizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos e pensa as questões das mensagens visuais de jogos de computador destinados à aquisição da fala de crianças surdas. Os jogos conhecidos como *Jogos de Voz* desenvolvidos no Laboratório de Processamento Digital da Fala, da Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação da UNICAMP, na tese de doutorado de Antônio Marcos de Lima Araújo, consistem na retroalimentação visual da fala do jogador. Isto é, enquanto a criança exercita o controle dos órgãos de fonação, em um micro-

fone ligado ao computador, ela compreende e assimila o exercício através de uma resposta gráfica e ilustrativa gerada em tempo real, na tela do computador. Dos 14 módulos dos *Jogos de Voz* que foram jogados por crianças com idade entre 6 e 12 anos, durante um ano e em sessões regulares na Divisão de Fonoaudiologia — DIFON — do INES, foram selecionados para análise os dois mais jogados no período. No presen-

te estudo, a avaliação dos jogos de retroalimentação visual para crianças surdas, que buscam representar visualmente o que ocorre no instante da fala, indica que o design exerce papel determinante na aquisição dos resultados a que se propõem.

Palavras-chave: Design; comunicação verbal; jogos computacionais; retroalimentação visual; surdez

*Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2004. Departamento de Artes e Design.
Orientador: Luiz Antônio Luzio Coelho.
leticiavorcaro@uol.com.br*

Emeli Marques Costa Leite

Dissertação de Mestrado do
Curso Interdisciplinar de
Linguística Aplicada. Facul-
dade de Letras - UFRJ -
2004. Orientadora : Aurora
Maria Soares Neiva.
emeli@dorio.com.br

Os Papéis do Intérprete de LIBRAS na Sala de Aula Inclusiva

Resumo:

Este estudo apresenta uma análise micro-etnográfica do trabalho do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva, onde atua fazendo interpretação simultânea e ou consecutiva. O principal objetivo foi identificar os possíveis papéis que o intérprete pode ocupar nesse espaço educacional, pois este é um lugar em que não se tem clareza sobre como sua atuação pode se dar, devido ao fato de ser esta uma atividade recentemente implantada nas escolas chamadas de inclusivas. O estudo foi realizado com base nos construtos teóricos sobre os **papéis interacionais** de Goffman (1981), o conceito de **formato de recepção** e a **taxonomia de tipos e subtipos de enunciados gerados** neste contexto de comunicação mediada por intérpretes, conforme Wadensjö (1998) e ainda os conceitos de **enquadre** e **esquema** conforme propostos por Tannen e Wallat (1987/1998).

O estudo conclui que o intérprete ocupa diversos papéis quando interpreta na sala de aula inclusiva e, entretanto, ele ocupa, também, um papel que não é o seu, ao atuar como professor. Esta constatação se deu observando os aspectos interacionais que são

complexos no espaço pesquisado, trazendo reflexões necessárias não só para o trabalho do intérprete em sala de aula, como também para se pensar o atendimento educacional diferenciado e de qualidade a que o aluno surdo tem direito.

Referências Bibliográficas

- GOFFMAN, ERVING. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania publications in conduct and communication, 1981.
- _____. ERVING. Footing. Trad. Beatriz Fontana. In RIBEIRO, T. B. e GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre, AGE, 1981/1998.
- TANNEN, DEBORAH. What's in a frame? Surface Evidence for Underling Expectations. In *New directions in Discourse Processing*, edited by R. Freedle. Norwood, N.J.: Ablex, 1979.
- TANNEN, DEBORAH. e WALLAT, CYNTHIA. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica. Trad. Beatriz Fontana. In RIBEIRO, T. B. e GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*—Porto Alegre: AGE, 1987/1998.
- WADENSJÖ, CECÍLIA. *Interpreting as Interaction*. Language in social life series. Longman. London end New York, 1998.

*“De Mais ou de Menos?”: A Resolução de Problemas por Surdos Adultos**

Resumo:

O presente trabalho investigou a resolução de problemas matemáticos de comparação realizados por jovens surdos, a construção das suas competências numéricas e a sua compreensão textual. Adotamos a intervenção psicopedagógica como procedimento de pesquisa, com o intuito de evidenciar as particularidades da construção desses sujeitos, dentro de uma perspectiva cognitivo desenvolvimental. Nosso estudo se desenvolveu em quatro fases, relacionadas entre elas, de tal forma que os dados obtidos por meio da análise de uma fundamentou a seguinte. Na primeira,

entrevistamos professores de surdos sobre o ensino da matemática. Na segunda, avaliamos as competências matemáticas de sujeitos adultos surdos quanto ao domínio da lógica do sistema de numeração. Na terceira fase, pesquisamos os termos em LIBRAS que melhor traduzissem a expressão “n a mais que” e “n a menos que” em situação de comparação de conjuntos. Na quarta fase, investigamos a resolução de problemas matemáticos de comparação, em dois momentos: a resolução individual sem intervenção da experimentadora e depois com a sua intervenção. Alunos de esco-

Meireluce Leite Pimenta

la pública do DF, de séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos na modalidade Supletivo, na faixa etária de 18 a 30 anos e com média de 8 anos de escolarização entre ensino especial e regular, participaram das últimas três fases. Os resultados obtidos por meio da análise dos dados indicam que a dificuldade dos sujeitos surdos frente a problemas de matemática advém não de uma suposta limitação em relação à compreensão textual, em si, mas do processo de escolarização ao qual foram submetidos que prima pela aquisição de regras de procedimentos de resolução, em detrimento da aquisição conceitual; no processo de escolarização do sujeito, se estabelecem dificuldades de compreensão das diferentes funções do número, de compreensão da lógica do sistema numérico e da lógica de sua notação; a falta de proficiência em LIBRAS dos professores compromete a organização de significados semióticos e, conseqüentemente, a aquisição de conhecimentos e as oportunidades sociais.

Palavras-chave: Resolução de problemas, surdos, competências numéricas, LIBRAS.

*Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – 2003.
Área de concentração: Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. Orientadora: Maria Helena Fávero.

ESTIGMA: NOTAS SOBRE A MANIPULAÇÃO DA IDENTIDADE DETERIORADA



Ervin Goffman

Rio de Janeiro: Editora Guanabara

Neste livro são reexaminados os conceitos de estigma e identidade social, de alinhamento grupal e identidade pessoal. Como tópicos cruciais, abordam-se a diáde “*eu e o outro*”, processos de controle da informação, bem como desvios e condutas desviantes. Paralelamente e com intencional freqüência, o autor detém-se em multifacetados aspectos da situação de vida de pessoas estigmatizadas, ao mesmo tempo em que contrapõe e discute visões em torno da idéia de existirem sujeitos “engajados numa espécie de negação coletiva da ordem social”. Boêmios, delinqüentes, portadores de deficiências, ciganos, “malandros de praia”, mendigos e diversos outros personagens marginalizados são encarados como integrantes de “comunidades de estigmatizados” e, de maneira sumamente humanizante, respectivas imagens são debatidas sob a ótica da Antropologia Social. Por semelhantes razões, o livro constitui importante leitura para indispensáveis reflexões da parte dos que atuam e/ou convivem com sujeitos estigmatizados. Seu autor é membro do Departamento de Sociologia da Universidade da Califórnia — em Berkeley — e conhecido colaborador em publicações especializadas nos campos da Sociologia e da Psiquiatria.

RESENHAS DE LIVROS

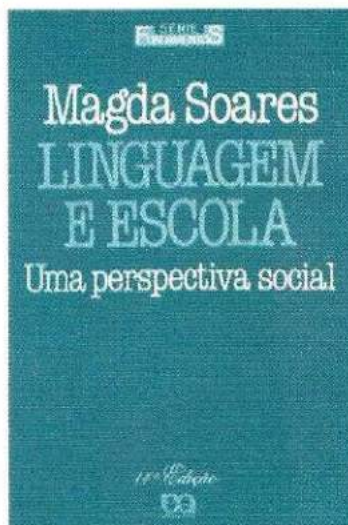
INES

ESPAÇO

JUN/04

89

LINGUAGEM E ESCOLA UMA PERSPECTIVA SOCIAL



Magda Soares

São Paulo: Editora ÁTICA

Este livro discute problemas ligados ao fracasso escolar na aprendizagem da língua materna e também relacionados com a “crise da linguagem” verificada nos últimos anos. À luz de uma perspectiva social resultante da articulação de teorias originárias da Sociolinguística e da Sociologia da Linguagem, são abordados o uso da língua na comunicação pedagógica e o ensino da língua materna sob óticas diferenciadas: teorias da deficiência linguística, das diferenças linguísticas e do capital linguístico escolarmente rentável. Três autores são particularmente estudados: Bernstein, Labov e Bourdieu. O livro aponta a importância da compreensão das relações entre linguagem, escola e sociedade, para a fundamentação de uma prática de ensino da língua materna realmente competente e comprometida com a transformação social. Sua autora é professora da UFMG e já lançou livros didáticos para o ensino da Língua Portuguesa.

RESENHAS DE LIVROS

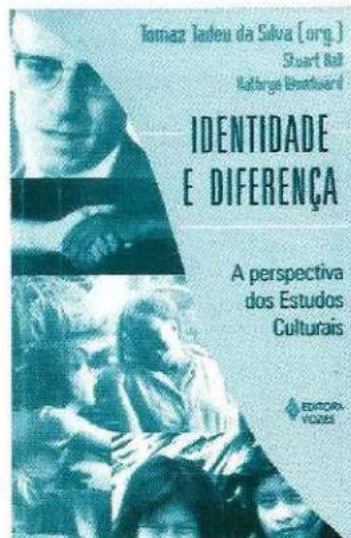
INES

ESPAÇO

JUN/04

90

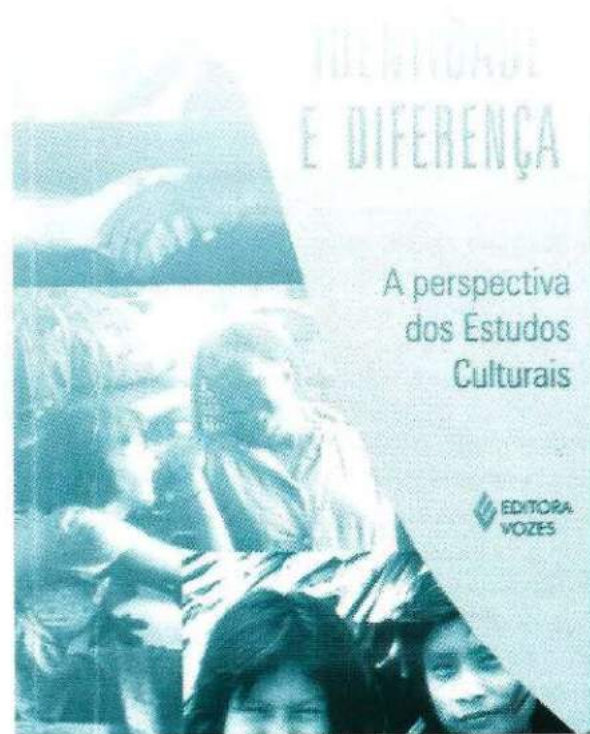
IDENTIDADE E DIFERENÇA A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS



Tomaz Tadeu da Silva (org)
Petrópolis: Editora VOZES

Nesta obra fica subjacente o fato da questão da identidade e da diferença estar hoje no centro da teoria social e da prática política. São três os autores que se apresentam: Kathryn Woodward (com o ensaio: *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*), o organizador Tomaz Tadeu da Silva (com: *A produção social da identidade e da diferença*) e Stuart Hall (com: *Quem precisa da identidade?*). De diferentes maneiras, esses autores buscam traçar os contornos da questão da identidade e da diferença e o fazem não simplesmente celebrando, mas sobretudo as problematizando. Kathryn Woodward oferece uma clara e extremamente didática introdução aos principais elementos que configuram a questão em pauta. Passa em revista as operações pelas quais a identidade e a diferença são definidas, discute a estreita relação desses dois conceitos e explora relações entre identidade e subjetividade. Por sua vez, Tomaz Tadeu

da Silva enfatiza a importância do processo de produção discursiva e social da diferença. Segundo seu argumento, a questão da diferença e da identidade não pode ser reduzida ao respeito e à tolerância para com a diversidade. Conforme defende, identidade e diferença não estão simplesmente aí como dados da natureza, mas são sim socioculturalmente produzidas e, como tal, devem ser questionadas e problematizadas. Já Stuart Hall concentra-se em uma discussão da problemática da formação da identidade e da subjetividade. Evoca, dentre outros, Lacan, Althusser e Foucault para chegar à importante pergunta: "por que acabamos preenchendo as posições-de-sujeito para as quais somos convocados?". A resposta oferecida é representativa de sua conhecida habilidade em utilizar a teoria cultural e social contemporânea para realizar refinados e certos diagnósticos sobre a condição da sociedade e da cultura atuais.



Coleção A Vez da Voz

Como material técnico-pedagógico, das autoras Cláudia Cotes (fonoaudióloga) e Ciça Baradel (cantora), a coleção "A Vez da Voz" reúne CDs e livros infantis, que contam, em braille e em língua de sinais, histórias de crianças deficientes e fazem parte do projeto de mesmo nome da coleção.

"Inspirada em uma história

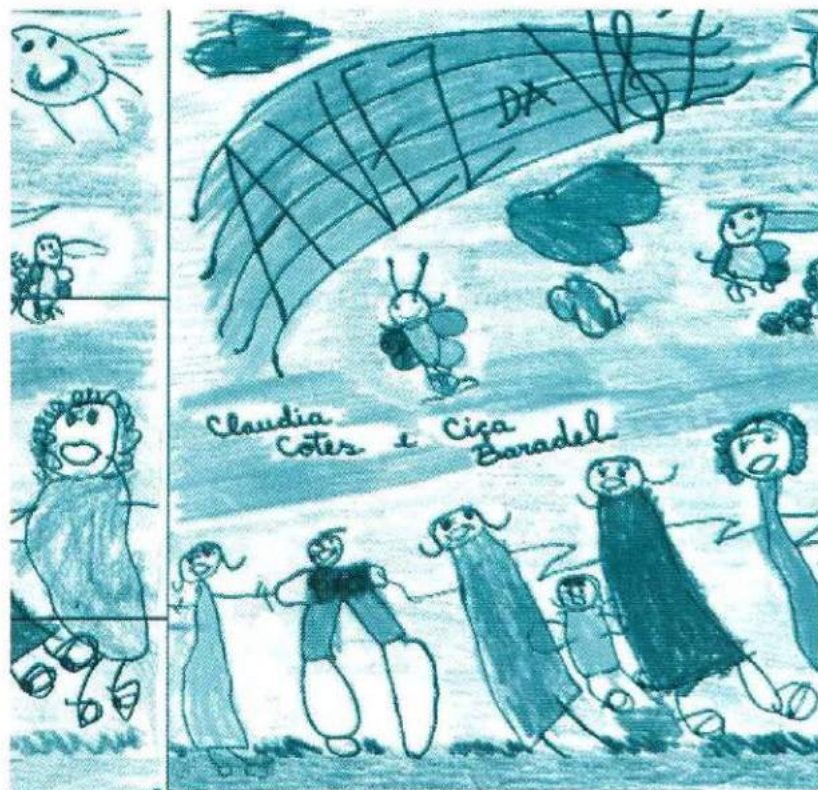
real, foi criada a personagem Amanda, uma menina surda que ensina aos colegas de escola a importância do som do silêncio. Cerca de 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência, estima a Organização Mundial de Saúde (OMS). O silêncio sobre esse assunto só ajuda a disseminar o preconceito", diz Cláudia Cotes. Mais de 30

pessoas participam deste projeto voluntariamente. O grupo responsável também criou um site www.vezdavoiz.com.br, onde as pessoas poderão tirar dúvidas sobre voz, surdez, deficiência visual, dentre outros assuntos.

"A Vez da Voz"

Editora Lovise

editoralovise@uol.com.br



**XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos**

Período: 07 a 10 de setembro de 2004.

Informações: www.Geine.org.br
contato@geine.org.br

**3º Congresso Internacional
9º Seminário Nacional do INES**

Educação de Surdos: Múltiplas Faces do Cotidiano Escolar

Período: 22 a 24 de setembro de 2004.

Local: Rio de Janeiro — RJ

Informações: (21) 2285-7546 R: 111
www.ines.org.br
diesp@ines.org.br

**XII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia
II Encontro Sul Brasileiro de Fonoaudiologia**

Período: 06 a 09 de outubro de 2004.

Local: Foz do Iguaçu — PR

Informações: (45) 523-2121
www.alvoeventos.com.br/fono.htm
alvo@alvoeventos.com.br

**V Encontro Latinoamericano de Surdos**

Período: 20 a 28 de novembro de 2004.

Local: SESC de Venda Nova — Belo Horizonte — MG

Informações: (21) 3225-0088
www.encontro.surdosol.com.br
feneis@feneis.com.br

CARACTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES DA REVISTA ESPAÇO

Espaço Aberto

Artigos de relevância teórica pertinentes à área da surdez

Debate

Tema previamente escolhido a ser discutido por diversos autores

Atualidades em Educação

Artigos de relevância teórica pertinentes à área da Educação

Reflexões sobre a prática

Discussões e relatos de experiências de profissionais sobre sua prática

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 resumos de obras

Material técnico-pedagógico

Divulgação de materiais produzidos

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 autor. A reprodução de trabalhos de outros periódicos deverá ser acompanhada de menção da fonte, dependente ainda da autorização do editor. Os artigos submetidos serão avaliados e todo texto aprovado passará por revisão da Comissão Editorial.

Cada texto deverá portar identificação do(s) autor(es) e respectivo(s) endereço(s) eletrônico(s) a ser(em) divulgado(s).

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 poderão ser numeradas em ordem crescente. A ordem de citação do texto poderá obedecer a 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 Editorial

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 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; cada página com 30 linhas;
- Corpo do texto: digitação na fonte Times New Roman, tamanho de 11 pontos e entrelinha de corpo 12; justificado; título em negrito, alinhado à esquerda e 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.

Realização



**Ministério
da Educação**

**Secretaria
de Educação
Especial**

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos