

ESPACO

ISSN 0103-7668

Auguste Renoir
(1841-1919)
Jean, o filho do artista,
desenhando, 1901
óleo sobre tela
45,1 x 54,5 cm

INFORMATIVO

TECNICO

CIENTIFICO

DO INES

Nº 22

DEZ/2004

Debate

**O Brincar e
a Linguagem**

Atualidades em Educação

**De Vygotsky a Morin:
Entre Dois Fundamentos
da Educação Inclusiva**



2 Editorial

3 Espaço Aberto

Estrangeiros em sua Própria Cultura

Carlos Eduardo Klimick Pereira

20

A Construção de uma Identidade Cultural de Surdos em Parceria com Pais Ouvintes

Cláudia Bisol

28 Debate

O Brincar e a Linguagem

Tisuko Morchida Kishimoto

40

A Formação de Professores, a Educação Inclusiva e o Lúdico: a construção de novos laços sociais

Leny Magalhães Mrech

48

La Inclusión desde el Juego

María Regina Ôfele

53 Atualidades em Educação

De Vygotsky a Morin: Entre Dois Fundamentos da Educação Inclusiva

Luiz Antônio Gomes Senna

59

Reflexões sobre a Quebra de Paradigmas nas Ciências Humanas-Sociais

Leila Dupret

65 Reflexões sobre a prática

Proposta de uma Fonoaudiologia Inserida no Bilingüismo e Baseada no Sociointeracionismo

Márcia Goldfeld

73

A Dança na Educação dos Surdos: um caminho para a inclusão

Tatiane Resende Nunes de Souza

85 Visitando o acervo do INES

86 Produção Acadêmica

Dissertações e teses produzidas na área da surdez

89 Resenhas de Livros

91 Material Técnico-Pedagógico

92 Agenda

Interessados em remeter artigos para publicação, bem como leitores que desejarem enviar sugestões e/ou considerações sobre os artigos aqui publicados, deverão dirigir suas correspondências para o INES, no endereço abaixo:

Comissão Editorial:

Rua das Laranjeiras, 232/3º andar
CEP 22240-001 Rio de Janeiro/RJ - Brasil
Fax: (21) 2285-7990
e-mail: comissoeditorial@ines.org.br

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

E/73 Espaço: informativo técnico-científico do INES.
nº 22 (julho-dezembro 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

DEZ/04

2

Nesta publicação da Espaço podemos dizer que subjaz um fio condutor tecendo, a cada artigo, ramificações que comportam, na atualidade, importantes questões também inerentes à educação de surdos. Artigos alojados na seção Espaço Aberto voltam a tratar da idéia de existir uma identidade cultural da pessoa surda e alguns de seus desdobramentos, idéia esta onde podemos encontrar o apelo e, por que não dizer, um eco da tendência atual de buscarmos um "outro modo de olhar", a partir do qual potencialidades da pessoa surda sejam a tônica maior, sobretudo no que tange à importância da língua de sinais como algo inerente ao seu desenvolvimento e/ou à emergência de tais potencialidades. Os artigos apresentados na seção Debate trazem também em seus bojos a necessidade imperiosa de um "outro olhar", agora rumo ao jogo, ao brincar e ao lúdico, enfatizando "novas" concepções sobre interações entre jogo, infância e educação, conforme nos aponta a Dra. Tisuko Morchida Kishimoto. Já o caráter transgressor do lúdico, o qual poderá minimizar, de maneira ampla, as diferenças, é enfatizado pela Dra. Maria Regina Ôfele, que em seu artigo se detém nas imensas possibilidades do jogo enquanto instrumento de inclusão social. Ainda nesse mesmo sentido, o texto da Dra. Leny Magalhães Mrech focaliza a relação entre a formação de professores, a educação inclusiva e o lúdico. Na seção Atualidades em Educação, e ainda na esteira daquele mesmo "outro olhar", o autor Luiz Antonio Gomes Senna e a autora Dra. Leila Dupret discutem em seus artigos a transposição dos dogmas que a cultura científica definira como sendo "verdades absolutas" e que, ao longo dos tempos, vieram balizando nossas práticas educativas. Ambos os textos sugerem uma construção do conhecimento acadêmico-científico que possibilite o diálogo com as diferenças culturais. Seguindo idêntico rastro, artigos alocados na seção Reflexões Sobre a Prática retomam a questão do lúdico, tanto no espaço terapêutico quanto no escolar, gravitando essencialmente em torno de um "repensar" atuações fonoaudiológicas e educativas, visando acentuar possibilidades de ambas as *práxis* propiciarem a emergência de potencialidades da pessoa surda. Por seu turno, na seção Visitando o Acervo do INES, em que nosso curso de LIBRAS constitui o cerne, há que se destacar que este curso se configura como acervo nascente que porta em si mesmo a esperança de uma maior abrangência na visibilidade de especificidades da pessoa surda. Ou seja, um curso que se constitui por uma (com)vivência pautada na compreensão da inelutável diversidade sociocultural que enforma toda e qualquer sociedade humana. Com tudo isto, desejamos então a vocês — leitores e leitoras — que bem aproveitem a presente publicação da Espaço, na qual, ao invés de conclusões definitivas, acreditamos terem sido descortinadas, mais uma vez, aberturas para novas e sempre férteis reflexões pertinentes à área a que se destina.

Comissão editorial

ESPAÇO

ISSN 0103-7668

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Tarsó Genro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Cláudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE SURDOS

Sney Basílio Fernandes dos Santos

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO, CIENTÍFICO E
TECNOLOGICO
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

Prof^a Ms. Carmen B. Capitoní - INES
Prof^a Dr^a Elizabeth Macedo - UERJ
Mestrando Marcelo M. Costa Lima - INES
Prof^a Especialista Marilda P. de Oliveira - INES
Prof^a Ms. Marta Ciccone - INES
Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos - UFRJ

COMISSÃO EXECUTIVA

Carmen B. Capitoní - INES
Marcelo M. Costa Lima - INES
Marilda P. de Oliveira - INES
Marta Ciccone - INES

PARECERISTAS

Dr. Eduardo Jorge C. da Silva - IFF
Prof^a Dr^a Iduina Chaves - UFF
Prof^a Dr^a M. Cristina C. Pereira Yoshoka - PUCSP

PROGRAMAÇÃO VISUAL

I Graficci

IMPRESSÃO

Gráfica Rio Branco

TIRAGEM

5.000 exemplares

Pedidos de remessa deverão
ser encaminhados para:

**Instituto Nacional de
Educação de Surdos**

Rua das Laranjeiras, n^o 232/3^o 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

Estrangeiros em sua própria cultura

Resumo

Em função do meu interesse de buscar em obras literárias uma ponte entre surdos e ouvintes, também através de histórias interativas (livro-jogo e RPG) igualmente ambientadas em produções literárias, proponho um estudo sobre estrangeiros em sua própria cultura baseado em uma obra escolhida: *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Os capitães da areia são tratados nessa obra como "crianças que são e não são crianças ao mesmo tempo", que pertencem e não pertencem à sociedade. Vivem num ambiente marginal misto, entre o infantil e o adulto. Desse ponto de vista, as categorias de "neo-marrano" e "pós-marrano" criadas pelo pensador francês Edgar Morin são igualmente trazidas para este estudo, por também se referirem a "estrangeiros que não são estrangeiros".

Palavras-chave: surdez; bilingüismo; cultura; estrangeiro; "neo-marrano".

Abstract

I intend to establish a relationship with my proposal to search a bridge through writing between deaf and non-deaf people through interactive stories (RPG) that have literary works as setting. Therefore I propose a study of foreigner within his own culture in one of the chosen literary works: Capitães da Areia, of Jorge Amado. The "capitães da areia" (captains of the sand) are treated in the book as "children who are and are not children at the same time", that belong and don't belong to society. They live in a mixed marginal environment between the child and the adult. The categories of "neo-marrano" and "post-marrano" created by the

Carlos Eduardo Klimick Pereira*

French philosopher Edgar Morin are then used for this study, for they also refer to "foreigners that are not foreigners".

Key words: deaf; bilinguism; culture; foreign; "neo-marrano".

1. Uma breve introdução

*Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus,
era um homem.*

(O BICHO: Manuel Bandeira —
Estrela da Vida Inteira)

*Mestre em Design/PUC-Rio. Doutorando em Literatura Brasileira/PUC-Rio
contato@historias.interativas.nom.br

Trabalho realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil.

Material recebido e selecionado em setembro de 2004.

O surdo pode ser visto como um estrangeiro dentro de sua própria cultura, por não ter como primeira língua o português oral, predominante em nosso país, sem mesmo ter acesso direto a ele para o aprender com facilidade como segunda língua.

O surdo pode ser visto como um estrangeiro dentro de sua própria cultura, por não ter como primeira língua o português oral, predominante em nosso país, sem mesmo ter acesso direto a ele para o aprender com facilidade como segunda língua. Nessa área, e dentro da atual visão bilíngüe, autores como Ronice M. Quadros, Eulália Fernandes, Lorena Koslowski, Carlos Skliar e Maura C. Lopes defendem a posição de que a uma língua de sinais dos nossos surdos corresponde uma cultura e, da mesma forma, creio que podemos falar de uma cultura carioca dentro da cultura brasileira. Em comunidades surdas, é freqüente a defesa desse ponto como forma de identidade grupal.

Interessado em encontrar uma ponte de cunho literário entre surdos e ouvintes, inclusive através de histórias interativas (livro-jogo e RPG), trago então, para o presente artigo, a idéia de existirem estrangeiros em sua própria cultura, idéia

esta presente na obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado.

Nessa obra, os capitães da areia são abordados como "crianças que são e não são crianças, ao mesmo tempo" em que pertencem e não pertencem à sociedade. Personificam sujeitos que amam a cidade de Salvador, têm inveja de crianças "normais", anseiam por carinho e por serem aceitos, mas nutrem uma raiva, um ressentimento de uma sociedade que os persegue. Vivem num ambiente marginal misto, entre o infantil e o adulto.

2. Língua surda, cultura surda. Estrangeiro?

Minha pesquisa de mestrado em *Design Didático* se constituiu na criação de histórias interativas para auxiliar crianças surdas a adquirir linguagem: língua brasileira de sinais (LIBRAS); língua portuguesa escrita e oral. O ambiente da pesquisa foi o Instituto Na-

cional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, onde me deparei com informações sobre correntes ligadas à educação de surdos.

O ensino de surdos tem historicamente dois grandes pólos: o oralismo e o gestualismo. No oralismo restrito, a linguagem oral é a única aceita, sendo considerada exclusiva. Esta corrente vê o surdo como sendo uma pessoa igual a qualquer outra, apenas com uma deficiência física: a surdez. O objetivo é fazer com que adquira a linguagem oral o mais rapidamente possível, através de exercícios e da leitura labial, tornando-se um membro ativo da sociedade ouvinte. Dentro desta filosofia, a comunicação por língua de sinais é proibida na educação de surdos.

A corrente gestualista tem uma visão oposta: considera que o universo dos surdos é eminentemente visual, sendo, portanto, a linguagem gestual a sua natural. Esta corrente, que raramente é praticada em sua versão radical, propõe disponibilizar ao surdo, desde a mais tenra infância, uma forma de comunicação de modalidade viso-manual que lhe é facilmente acessível.

Tal escolha se justifica pela necessidade de colocar a criança, logo nos primeiros anos de vida, dentro de um contexto comunicativo rico e estimulante. Considera-se que, desde cedo, é preciso disponibilizar para a criança surda um meio de comunicação eficaz para que ela possa ter um desenvolvimento igual ao de qualquer criança. Esta corrente vê a surdez como diferença, e não como deficiência.

É importante ressaltar que não há uma língua de sinais padrão internacional e que, além disso, qualquer uma é independente das línguas orais. Por exemplo: a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é diferente da língua de sinais portuguesa, a língua de sinais americana é diferente da inglesa.

No ano de 1880 se realizou o Congresso Mundial de Surdos, em Milão, o qual reuniu educadores de surdos da Europa e dos EUA. O objetivo do Congresso era estabelecer critérios internacionais, científicos, para a educação de surdos. Neste Congresso, no qual os adultos surdos não tiveram voz, se definiu a corrente que, por décadas, seria padrão para a educação de surdos: a oralista. A linguagem de sinais foi proibida e estigmatizada, e o domínio da língua oral pelo surdo passou a ser uma condição *sine qua non* para sua aceitação dentro de uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Durante quase 100 anos existiu então o chamado “império oralista”, e foi somente em 1971, no Congresso Mundial de Surdos, em Paris, que as línguas de sinais passaram a ser valorizadas.

No ano de 1975, por ocasião do Congresso seguinte, realizado em Washington, já era evidente a conscientização de que quase um século de oralismo dominante não havia servido como solução para a educação dos surdos. A constatação de que eram sub-educados com o enfoque oralista puro e de que a aquisição da língua oral deixava muito a desejar, além da realidade da comunicação gestual nunca ter deixado de existir entre os surdos, tudo isto fazia com que uma nova época se iniciasse dentro do processo educativo, na área.

Os trabalhos de Danielle Bouvet, em Paris, publicados em 1981, e as pesquisas realizadas na Suécia e Dinamarca, na mesma época, introduziram o enfoque bilíngüe na educação do indivíduo surdo.¹

Oliver Sacks, que em seu livro *Vendo Vozes* traz um histórico da educação de surdos, descreve suas principais correntes e faz uma crítica clara aos quase cem anos de oralismo:

Nada disso teria importância se o oralismo funcionasse. Mas o

efeito, infelizmente, foi contrário ao desejado — pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala. (...) O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral. (SACKS, 1998: 41)

Sacks afirma que nessa situação as crianças surdas sofrem dois problemas. Primeiro, são menos expostas ao que chama de aprendizado “incidental”, que se dá fora da escola — por exemplo, conversas entre outras pessoas na vida cotidiana, televisão, cinema etc. Segundo, gasta-se tanto tempo ensinando-as a falar, com anos de aulas individuais intensivas, que sobra pouco para lhes transmitir informações, cultura, habilidades complexas etc. Conseqüentemente, essas crianças acabam tendo um nível de aprendizagem acadêmica muito baixo comparado ao de crianças ouvintes com idade equivalente. Ao concluírem o Ensino Médio, por exemplo, surdos norte-americanos de dezoito anos teriam um

¹Adaptado de Koslowski (2000). Lorena Koslowski é Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade de Sorbonne, França; Professora Titular da PUC/PR.

nível médio de leitura correspondente ao de um aluno do quarto ano do Ensino Fundamental.

A proposta de educação bilíngüe parte do reconhecimento de que o surdo está exposto a duas línguas na sociedade em que vive: a língua oral dos ouvintes e a língua de sinais dos surdos (no caso do Brasil, o Português e a LIBRAS²). Dentro desta realidade, se propõe que a pessoa surda aprenda primeiro a LIBRAS e depois a língua escrita e oral dos ouvintes. Ficam aqui pressupostas duas premissas: uma, de que a Língua de Sinais usada pela comunidade surda é uma língua verdadeira, com itens lexicais, morfologia, sintaxe e semântica; outra, de que a criança surda exposta à língua de sinais a adquire da mesma forma natural e espontânea com que uma criança ouvinte adquire a língua oral (KOSLOWSKI, 2000).

Sabemos que a língua de sinais foi por muito tempo questionada pelos oralistas, que a consideravam uma pantomima, capaz de apenas passar alguns significados e sem ser uma língua verdadeira. Hoje, porém, há os que apontam até mesmo uma respos-

ta neurológica para o fato de seus usuários surdos serem falantes competentes. Estudos analisados por Sacks (1998) e Quadros (1997) demonstram que, quando sofrem lesões no hemisfério direito do cérebro, pessoas surdas perdem noções espaciais, como a perspectiva, por vezes negligenciando todo o lado esquerdo do espaço ao seu redor, mas não perdem a capacidade de se comunicar na língua de sinais. Já quando as lesões sofridas são no hemisfério esquerdo do cérebro, elas apresentam uma incapacidade de usar a língua de sinais similar à da afasia da fala encontrada em ouvintes com lesões semelhantes. Essas pessoas surdas ainda conseguem usar capacidades visual-espaciais não-lingüísticas, como gestos cotidianos que todos usamos (encolher os ombros, acenar em despedida etc.), mas a língua de sinais está perdida para elas, o que demonstra a separação entre essas duas formas de expressão. Sacks conclui, portanto, que a língua de sinais nos surdos é processada no mesmo hemisfério que a língua oral nos ouvintes.

Quadros (1997) aponta tam-

bém para a convencionalidade das línguas de sinais, ao descrever como o possível aspecto icônico dos sinais originais se perde com o tempo. Dá como exemplos os sinais em LIBRAS para PAI e MÃE, que são feitos com a junção de dois sinais: "homem" e "bênção" para o sinal de PAI, e "mulher" e "bênção" para o sinal de MÃE. Para surdos adultos, atualmente, é possível perceber a motivação icônica destes sinais no antigo hábito das crianças pedirem bênção aos pais lhes beijando as mãos, enquanto para as crianças urbanas de hoje em dia esta situação normalmente não é observada em seu contexto sociolinguístico. Portanto, os sinais são adquiridos de forma convencional, sem associação com os fatos que lhes deram origem.

Por seu turno, Skliar (1997) cita inúmeras pesquisas que avalizam o *status* das línguas de sinais como línguas naturais estruturalmente diferentes das línguas orais.³ Conforme faz ver,

² LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais. Linguagem dos surdos em que cada sinal é composto por gesto/s realizado/s com uma ou as duas mãos e aos quais, na maioria das vezes, correspondem palavras (como "casa", "homem", "entrar" etc).

³ Durante meu mestrado, entrevistei o professor Marcos V. P., que perdeu a audição quando criança e leciona LIBRAS. Esta condição, na opinião de fonoaudiólogas consultadas, o tornava um excelente intérprete entre deficientes auditivos e ouvintes, porque ele conhecia os dois mundos. Marcos me disse que o universo dos surdos é eminentemente visual e espacial: ao se contar uma história por gestos, se deve atentar para isso. Gestos buscam reproduzir emoções, figuras e movimentos, como por exemplo a palavra "andar", que, em LIBRAS, ao se referir a um homem andando, é diferente de "andar" para um cão, pois o homem anda sobre duas pernas e o cão sobre quatro. Além disto, se ao começar sua história você representa algo à sua esquerda, uma casa, por exemplo, ao continuar você não pode se confundir e colocar este algo à sua direita.

"(...) a língua oral e a Língua de Sinais constituem dois canais diferentes, mas igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem; são, de fato, mecanismos semióticos equivalentes. Deste modo, a linguagem deve ser definida independentemente da modalidade na qual se expressa ou é recebida. (p. 127)

Skliar (1997) aproveita para ressaltar que a proposta do bilingüismo não é a de isolar a criança surda numa comunidade de surdos, em que só se use a língua de sinais; a língua do ouvinte, pelo menos em sua versão escrita, é igualmente importante. Apenas, o autor considera necessário primeiro a criança adquirir fluência na língua de sinais (a qual inclusive servirá de ponte para a leitura e a escrita), para depois aprender a língua dos ouvintes.

Lopes (1997) também adota uma postura bilingüe em seu trabalho, considerando o uso da língua de sinais como elemento mediador vital entre o surdo e o meio social em que vive, lhe permitindo desenvolver capacidades de interpretação e estruturas mentais mais elaboradas. Em sua defesa do bilingüismo, ressalta a ligação entre o meio social e as condições de produção da lin-

guagem, destacando as dificuldades de uma criança surda em um ambiente ouvinte em que é forçada a adquirir o português oral, sem nem ao menos entender direito o que está acontecendo. A LIBRAS seria importante para estabelecer rapidamente um canal com a criança surda, para que ela possa se comunicar, questionar e ser questionada, se desenvolvendo de forma sadia. Só depois, e para se integrar melhor com o mundo ouvinte, uma necessária aprendizagem do português oral lhe pode ser franqueada através da LIBRAS. Lopes observa que se essa criança aprende palavras em português em um consultório, dificilmente passará do significado de dicionário destas, aprendendo uma língua morta. Para a autora, é preferível que aprenda a elaborar frases em LIBRAS do que repetir palavras desconexas em português: "Dominar uma língua é saber jogar com ela, produzindo conhecimentos novos" (p. 101).

Uma outra questão trabalhada pelo bilingüismo é a da "cultura surda". Existe uma corrente bilingüe que assume uma ligação direta entre linguagem e cultura, ou seja, a uma linguagem de surdos corresponde uma cultura, como é defendido por Fernandes (2002):

Uma proposta de educação com bilingüismo exige aceitarmos, em princípio, que o surdo é portador de características culturais próprias. A meu ver, aceitarmos esta realidade sem preconceitos é o mesmo que aceitarmos que um baiano tem traços culturais diferentes dos de um carioca e este, diferentes de um catarinense, por exemplo, sem deixarmos, todos, de sermos brasileiros, ou ainda aceitarmos que japoneses, italianos e alemães, por exemplo, compartilhem traços culturais pela proximidade ou necessidade social, como vemos no Brasil em relação aos bairros ou colônias de imigrantes. Creio que esta situação nos aproxima da questão das características culturais da comunidade do deficiente auditivo. Não se trata de buscar semelhanças com a condição ou *status* de estrangeiro ao surdo e ao ouvinte, mas de percebermos o esforço de compreensão, participação e transformação das expressões culturais presentes nas duas comunidades. Afirmamos essa nossa posição, pois, por muito tempo, se negou que o sur-

do fosse portador de características culturais próprias, como se isso fosse excluí-lo de nossa sociedade. Pelo contrário, estas características refletem a história e a realidade dessa comunidade. O respeito às diferenças é o primeiro passo do processo do respeito à educação com bilingüismo.

Realmente, a questão da cultura surda tem crescido bastante, havendo inclusive um movimento de valorização desta dentro da comunidade surda. Os surdos mais radicais chegam a ser contra a oralização, exigindo versões legendadas em LIBRAS para todos os vídeos, visando valorizar sua língua materna, em oposição à língua oral, que seria a língua materna dos ouvintes. Ou seja, há, felizmente, diálogo, e mesmo tais radicais aceitam o aprendizado do português em sua versão escrita, visto que até os ouvintes têm que ser alfabetizados.

Dentre outros estudiosos do assunto, da sua parte Quadros (1997: 32) defende a idéia de que uma cultura surda se origina na própria situação sociolingüística em que se inserem surdos, e afirma: "o bilingüismo para surdos deve estar baseado no respeito pela diferença, na aceitação da cultura e língua da comunidade

... a questão da cultura surda tem crescido bastante, havendo inclusive um movimento de valorização desta dentro da comunidade surda. Os surdos mais radicais chegam a ser contra a oralização, exigindo versões legendadas em LIBRAS para todos os vídeos, visando valorizar sua língua materna, em oposição à língua oral, que seria a língua materna dos ouvintes.

surda e na abertura de espaços para surdos adultos."

Já Eulália Fernandes se recusa a trabalhar com o conceito de "estrangeiro" no que se refere aos surdos, postulando que a atribuição de características culturais próprias a essa comunidade não a exclui da sociedade brasileira. Por sinal, a busca por uma identidade surda dentro deste grupo social minoritário é perfeitamente compreensível dentro do pensamento de Hans Ulrich Gumbrecht (1999: 121), que associa o uso do conceito de identidade à nostalgia ou ao ressentimento: "é interessante e importante que o século XIX confirma plenamente que a preocupação com a produção de identidade é uma coisa dos coletivismos reprimidos."

Da minha parte, vejo aqui a possibilidade de trazer à baila o conceito de "estrangeiro dentro de sua própria cultura". A língua

é um importante fator de definição identitária, e penso que não ter como primeira língua o português oral constitui uma diferença do surdo em relação aos demais brasileiros que não pode ser ignorada. Apagar essa diferença parece ser exatamente um dos pilares do oralismo, conforme colocado por Quadros (1997: 23):

Aqui no Brasil é muito comum pessoas surdas casarem com outras pessoas surdas. Normalmente, as razões levantadas pelos casais surdos é o fato de ambos pertencerem à mesma comunidade, além da questão de usarem uma mesma língua. O relato de pessoas surdas que casaram com pessoas não-surdas é igualmente interessante. Com muita frequência, essas pessoas já estão divorciadas e criticam a relação com pessoas não-surdas por não haver comunicação e tolerância do

parceiro não-surdo nas participações sociais que envolvem pessoas surdas. A proposta oralista simplesmente desconsidera essas questões relacionadas à cultura e sociedade surda.

Isto posto, sobre a questão de existirem estrangeiros na própria cultura me parece então cabível colocar também em discussão a categoria de neo-marrano cunhada por Edgar Morin em relação à comunidade judaica, que também traz características culturais próprias dentro de culturas nacionais.

Edgar Morin, filósofo francês de origem judaica, coloca que com Israel se restabeleceu a tríade povo-nação-religião. Aos olhos de todos (judeus e não-judeus), o judeu se define por adesão à religião e a Israel, e os dirigentes de comunidades judaicas buscam envolver qualquer identidade judaica nesta tríade, o que cria um problema para judeus que não querem se definir dessa forma. Conforme faz ver o autor:

Há, a partir de então, uma bipolaridade no campo coberto pela palavra judeu. Em um pólo, esta palavra é o substantivo que define seu ser por pertencer ao povo e à religião da Bíblia, e por sua relação umbilical com o Estado-nação de Israel. No outro pólo, a palavra é um adjetivo para definir uma das qualidades, um dos traços de identidade. Entre os dois pólos, há toda uma gama de posições intermediárias. (MORIN, 2002: 140)

Pois bem, Morin se posiciona como secularizado e crítico em relação ao Estado de Israel, se definindo então como "neo-marrano": aquele que traz em si múltiplas comunidades e uma dupla diferença. No caso, ele não se identifica com a tríade "religião mosaica-povo judeu-Estado de Israel", pautando suas bases filosóficas na tradição européia ocidental e abraça a filosofia democrática ateniense em vez das Tábuas da Lei, sem, contudo, sentir-se plenamente integrado, enraizado, na cultura francesa. Diz Morin (2002: 111/119): "eis, portanto, minha identidade nebulosa: era um judeu não-judeu e um não-

judeu judeu", e segue observando que os judeus que estão nessa sua situação são híbridos, mestiços sem nome que não são nem mesmo reconhecidos como tais, "trazendo em si uma dupla identidade dilacerante e eventualmente criadora." E foi em relação a este grupo que o autor cunhou o termo "neo-marrano".⁴

Entendo, então, que podemos expandir a categoria de "neo-marrano" para outros grupos que também portam características de dupla diferença e integram múltiplas comunidades, particularmente quando, oprimidos, buscam escapar de uma identidade que lhes tenta ser imposta. Ao relatar sua experiência na resistência francesa durante a II Guerra Mundial, o próprio Morin (2002: 143) coloca que não é necessário ser descendente dos marranos para assumir uma dupla identidade e seu pensamento traz um claro posicionamento ao lado dos vencidos e oprimidos:

Assim, rompo com o povo eleito, mas continuo no povo maldito. A condição imposta pelo gentio ao judeu é para mim uma experiência irreduzível. (...) E sinto que um quase-instinto me empurra em direção ao humilhado, ao índio, ao negro, ao palestino.

⁴"Os marranos são os judeus espanhóis convertidos que conservaram por mais ou menos tempo sua identidade judaica, no interior de sua identidade espanhola. Mas, o termo marrano conota uma conversão pelo medo: "Designei-me "neo-marrano" e acho que os judeus secularizados são de fato neo-marranos" (MORIN, 2002: 136).

Agora, observemos a palavra "surdo" pelo seu aspecto de adjetivo. Tomemos essa palavra como um traço que pode tanto significar "deficiência" como "diferença", e pertencer tanto à identidade social quanto à pessoal⁵ (GUMBRECHT, 1999), e lhe acrescentemos a dupla identidade surdo-e-brasileiro, marcada esta identidade também por uma primeira língua, a LIBRAS, estruturalmente diferente da primeira língua dos demais brasileiros. Essa constelação de fatos não poderá fazer com que o nosso surdo se sinta como um estrangeiro no Brasil? Fora da comunidade de surdos, ele freqüentemente não consegue se comunicar com os "ouvintes", a menos que aprenda a "ler lábios" e falar a língua deles, os quais, na grande maioria das vezes, o vêem como "deficiente físico", alguém que usa aquela "estranha língua de gestos" e com quem só conseguem conversar por escrito. Programas de televisão lhes são de difícil acompanhamento, telefones comuns lhes são inúteis, só os "telefones para surdos", embora traços culturais comuns aos demais brasileiros estejam presentes em sua própria língua, como vimos mais acima, por exemplo, nos sinais em LIBRAS para PAI e MÃE.

Em outras palavras, penso que, neste entre-lugar de uma cultura surda em processo de auto-definição e a cultura brasileira da qual faz parte, o surdo-brasileiro que resiste à identidade de "deficiente físico" talvez possa ser visto como um "neomarrano": marcado por uma dupla identidade⁶, mas podendo pertencer a várias comunidades não somente pela oralização como também pelo português escrito, que é comum a surdos e ouvintes.

Entretanto, poderiam me perguntar: como trabalhar esta categoria de um estrangeiro em sua própria cultura no nosso país? Clifford Geertz (1978) afirma que "o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, e assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura de significado." Um possível caminho, então, é procurar idéias na literatura brasileira, buscando grupos de brasileiros que também foram tratados como estranhos, estrangeiros em seu próprio país, opri-

midos, resistindo a uma identidade que lhes era imposta. A literatura nacional faz parte do patrimônio cultural de brasileiros surdos e ouvintes, expressa na língua que lhes é comum, o português escrito, e Roland Barthes (1977: 18) nos incentiva em nossa busca ao dizer:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real.

⁵ "Em resumo: identidade social é uma descrição, identidade pessoal é uma narrativa" (GUMBRECHT, 1999:119).

⁶ "A exposição de crianças surdas à cultura surda transmite a idéia de que a surdez é uma diferença, e não uma deficiência" (KOSLOWSKI, 2000: 51).

3. Capitães da Areia, clandestinos do asfalto

Na obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, publicada originalmente em 1937, somos apresentados a um grupo de meninos que vivem nas ruas de Salvador praticando roubos, golpes e furtos para sobreviver, e que, como têm seu refúgio no areal do cais, são chamados de Capitães da Areia. Ao longo do livro, são por diversas vezes qualificados como crianças estranhas, crianças que são e não são crianças, ao mesmo tempo em que são e não são homens. A sociedade os rejeita, tentando lhes impor identidades como de “ladrões” ou de “crianças normais” através de uma socialização forçada. Apesar de amarem a cidade, são estigmatizados⁷, tendo sua identidade de crianças rejeitada por não se adequarem ao padrão de crianças comuns, e carregam então um ressentimento em relação a uma sociedade que vêem como indiferente, no

melhor dos casos, ou, mais habitualmente, opressora.

Tal dupla identidade dessas crianças é apresentada ao longo da obra através de diversos recursos, como narração do autor, pensamentos dos personagens, diálogos entre personagens e matérias em jornais fictícios.

O livro abre com a simulação de uma série de notícias e declarações no “Jornal da Tarde” sobre os Capitães da Areia classificados como “meninos assaltantes e ladrões que infestam nossa urbe” (AMADO, 2002: 3), crianças que, devido ao desprezo dos pais por sua educação, se entregaram a uma vida criminosa, conclamando uma ação do Estado para as capturar e socializar através dos institutos de reforma. As professoras e pesquisadoras Irene e Irma Rizzini observam que esta era uma prática comum na Era Vargas, amparada em uma política de internação dos menores onde “intervir junto à infância tornou-se uma questão de defesa nacional”⁸ (RIZZINI e RIZZINI, 2004:33).

De fato, o modelo policial de apreensão e identificação de me-

nores foi consolidado e legitimado na ditadura Vargas e, em 1937, surge a delegacia de menores no Distrito Federal. Resultado de uma iniciativa do “famoso” chefe de polícia Filinto Müller e do juiz de menores Sabóia Lima, cabia a uma das polícias mais repressoras que o País já conheceu apreender os *menores* nas ruas, investigar suas condições morais e materiais e as de seus responsáveis, e os abrigar até que o Juízo indicasse o local definitivo para internação (RIZZINI e RIZZINI, 2004: 66).

Em dado ponto, o narrador apresenta os Capitães da Areia como crianças estranhas, pobres e oprimidas⁹, mas que ainda assim amam sua cidade, mesmo a conhecendo bem: “Vestidos de farrapos, sujos, semi-esfomeados, agressivos, soltando palavrões e fumando pontas de cigarro, eram, em verdade, os donos da cidade, os que a conheciam totalmente, os que totalmente a amavam, os seus poetas” (AMADO, 2002: 21)¹⁰.

Esta identidade dos Capitães da Areia como crianças “diferentes”, “crianças que são homens”,

⁷ “Os estigmatizados seriam aqueles que têm pelo menos um componente de sua identidade que não é aceitável por sua sociedade” (GUMBRECHT, 1999:123).

⁸ Trago esta referência apenas para realçar a representação dos meus “estrangeiros em sua terra” na cultura contemporânea.

⁹ “Estranhas coisas entraram para o trapiche. Não mais estranhas, porém, que aqueles meninos, moleques de todas as cores e de idades as mais variadas, desde os 9 aos 16 anos, que à noite se estendiam pelo assoalho e por debaixo da ponte dormiam, indiferentes ao vento que circundava o casarão uivando...” (AMADO, 2002: 20).

¹⁰ Aqui, o poeta poderia dizer: o bicho, meu Deus, era uma criança.

também aparece nos pensamentos do personagem "Padre José Pedro", um personagem bom e humilde, de muita fé e pouco estudo, que busca ajudar os meninos como pode, sem ter o apoio da Igreja e do Estado:

Fazia concessões, sim, fazia. Senão, como tratar com os Capitães da Areia? Não eram crianças iguais às outras... Sabiam tudo, até os segredos do sexo. Eram como homens, se bem fossem crianças... Não era possível tratá-los como aos meninos que vão ao colégio dos jesuítas fazer a primeira comunhão. Aqueles têm mãe, pai, irmãs, padres confessores e roupas e comida, têm tudo... (AMADO, 2002: 146)

Proponho, pois, que o conceito de neo-marrano, inaugurado por Morin, pode ser aplicado à situação dos Capitães da Areia, meninos-homens, crianças que não são crianças, homens que não são homens, oprimidos por uma sociedade que lhes impõe a identidade social de "ladrões", buscando os reformar à força para que possam assumir a identidade social por ela definida como "criança", dentro de um modelo necessário que as transforme em "homens de bem", como é colocado pela personagem do Diretor de Reformatório de Menores, ao responder no jornal à queixa

da mãe de um dos menores que lá esteve: "Elas os criam na rua, na pândega, e como eles aqui são submetidos a uma vida exemplar, elas são as primeiras a reclamar, quando deviam beijar as mãos daqueles que estão fazendo dos seus filhos homens de bem" (AMADO, 2002: 13). Em seus pensamentos, "Pedro Bala", o líder do grupo, traduz bem a dupla identidade dilacerante dos Capitães da Areia, quando um dos companheiros, crescido, vai embora:

"Pedro sorriu. Era outro que ia. Não seriam meninos toda vida... Bem sabia que eles nunca tinham parecido crianças. Desde pequenos, na arriscada vida da rua, os Capitães da Areia eram como homens, eram iguais a homens. Toda diferença estava no tamanho. No mais eram iguais: amavam e derrubavam negras no areal desde cedo, furtavam para viver como ladrões da cidade. Quando eram presos apanhavam surras como os homens. (...) Quando outras crianças só se preocupavam com brincar, estudar livros para aprender a ler, eles se viam envolvidos em acontecimentos que só os homens sabiam resolver. Sem-

pre tinham sido como homens, na sua vida de miséria e aventura, nunca tinham sido perfeitamente crianças. Porque o que faz a criança é o ambiente de casa, pai, mãe, nenhuma responsabilidade. Nunca eles tiveram pai e mãe na vida de rua. E tiveram sempre que cuidar de si mesmos, foram sempre os responsáveis por si. Tinham sido sempre iguais a homens." (p. 231)

Na história, um exemplo marcante desta tensão identitária acontece quando o "Padre José Pedro" acompanha os Capitães da Areia até um carrossel, onde eles observam as crianças "normais" enquanto esperam a noite para poderem se divertir também. Neste momento, o padre é interpellado por uma senhora velha, magra e vestida com roupas caras:

— Boa tarde, dona Margarida. Mas, a viúva Margarida Santos assestou novamente o lognon de ouro.

— O senhor não se envergonha de estar nesse meio, padre? Um sacerdote do Senhor? Um homem de responsabilidade no meio desta gentilha...

— São crianças, senhora. A velha olhou superiora e fez

um gesto de desprezo com a boca. O padre continuou:

— Cristo disse: *Deixai vir a mim as criancinhas...*

— Criancinhas...Criancinhas... cuspiu a velha.

— *Ai de quem faça mal a uma criança*, falou o Senhor — e o padre José Pedro elevou a voz acima do desprezo da velha.

— Isso não são crianças, são ladrões. Velhacos, ladrões. Isso não são crianças. São capazes até de ser dos Capitães da Areia... Ladrões — repetiu com nojo.

(...)

A velha se afastou com um ar de grande superioridade, não sem dizer antes para o padre José Pedro:

— Assim o senhor não vai longe, padre. Tenha mais cuidado com as suas relações.

Pedro Bala ria cada vez mais, e o padre também riu, se bem que se sentisse triste pela velha, pela incompreensão da velha. Mas o carrossel girava com as crianças bem vestidas e aos poucos os olhos dos Capitães da Areia se voltaram para ele e estavam cheios de desejo de andar nos cavalos, de girar com as luzes. Eram crianças, sim — pensou o padre. (AMADO, 2002)

Essas questões estão presentes na trajetória de alguns dos personagens apresentados no livro: quando a personagem “Dora” aparece, a primeira menina a entrar para os Capitães da Areia, a dupla identidade “meninos/homens” dos demais é novamente tensionada. Trazida com seu irmão menor pelos personagens “Professor” e “João Grande” para se abrigar durante a noite, “Dora” é inicialmente ameaçada pelos outros Capitães da Areia que, se vendo como “homens” e criminosos, a querem violentar como “mulher”. Defendida primeiro por “Professor” e “João Grande” e depois por “Pedro Bala”, ela acaba sendo aceita pelo grupo sem ser molestada. Aos poucos, sua presença faz com que a identidade “criança” aflore nos demais Capitães da Areia, sendo uma mãezinha para os menores e mais tristes e uma irmã para os outros. Ela é amada por “Professor” e por “Pedro Bala”, se tornando noiva e “esposa” do segundo, mas impulsionando a ambos para a vida adulta. “Professor”, que gostava de ler, contar histórias para o grupo e tinha grande talento para o desenho, deixa os Capitães da Areia para se tornar um pintor no Rio de Janeiro e seus quadros assombrarão o Brasil ao contar a história daquelas vidas miseráveis e de outras pessoas que lutam e sofrem. “Pedro Bala”, o líder responsável e bom

para os companheiros, encontra seu caminho nos movimentos grevistas.

“Dora” se integra ao grupo, o acompanhando em suas ações, aprendendo suas técnicas, se valendo de sua agilidade, passando a amar a cidade antes vista como inimiga. Inicialmente resistente à idéia, “Pedro Bala” a admira por sua coragem. Em uma luta contra um grupo rival, “Dora” participa lutando ao lado de seus irmãos, participando do triunfo da vitória e sendo reconhecida pelos demais: “Falavam na coragem de Dora, que brigara igual a um menino. Igual a um homem, dizia João Grande. Era como uma irmã, exatamente igual a uma irmã...” (AMADO, 2002: 184).

Quando “Dora” e “Pedro Bala” são capturados pela polícia, ela é enviada para um orfanato religioso para ser educada, local onde, em apenas um mês, mataram sua saúde e alegria. Resgatada por “Pedro Bala”, que fugira do Reformatório, ela está ardendo em febre e morre após a primeira e única noite de amor dos dois.

“Sem Pernas”, um menino coxo, com grande ódio no coração por ter sido espancado e humilhado pela polícia, é mais um exemplo marcante da dupla identidade dilacerante dos Capitães da Areia. Ele anseia por se vingar da sociedade, dos ricos que responsabiliza por sua sorte, mas também

anseia por um carinho materno, por um afago. Quando tem essa chance, ao ser carinhosamente acolhido por um casal que se propõe a adotá-lo, inicialmente se assusta por temer perder sua identidade e assim ficar sem seu ódio¹¹, depois aceita o amor de "D. Ester", tendo por fim de abandonar por lealdade aos Capitães da Areia. "Sem Pernas" termina morrendo, ao se jogar do alto da Praça do Palácio para não ser capturado pela polícia. Não deixará que o peguem, não tocarão a mão no seu corpo. "Sem Pernas" os odeia como odeia a todo mundo, porque nunca pôde receber carinho. No dia em que o teve foi obrigado a abandonar porque a vida já o tinha marcado demais. Nunca tivera uma alegria de criança. Fizera-se homem antes dos dez anos para lutar pela mais miserável das vidas: a vida de criança abandonada. Nunca conseguira amar ninguém, a não ser um cachorro que o segue. Quando os corações das demais crianças ainda estavam puros de sentimentos, o de "Sem-Pernas" já estava cheio de ódio. Odiava a cidade, a vida, os homens: "Amava unicamente o seu ódio, sentimento que o fazia forte e corajoso apesar do defeito físico" (AMADO, 2002: 238).

"Dora" e "Sem-Pernas" não conseguiram superar a tensão em

que viviam. A primeira morreu por não conseguir aceitar a identidade social de "boa menina" que lhe tentariam impor no orfanato, o segundo se matou para não ter de suportar receber novamente a identidade de "criminoso" dada pelos policiais. Ambos à margem da sociedade, estrangeiros, neomarranos na tensão dilacerante entre "criança" e "adulto" que não pode ser apagada pela força, mas pode trazer uma força criadora como a presente nos desenhos e futuros quadros do "Professor".

Os personagens "Gato" e "Boa-Vida" seguem o caminho esperado para eles: se tornam "malandros", assumem identidades marginais de certa forma aceitas na sociedade, deixando no passado sua tensão menino-adulto.

4. Somente ponderações

Sendo o português escrito a língua comum de brasileiros surdos e ouvintes, e particularmente interessado em histórias interativas, especialmente o *role playing game* (RPG) como um meio de gerar narrativas (KLIMICK, 2003), resolvi buscar no entorno de obras da literatura brasileira o ambiente para histórias a serem criadas por alunos, mestres e jogadores, em escolas públicas compartilhadas por surdos e ouvintes. No momento, escolhi a obra

Capitães da Areia, de Jorge Amado, por seu tema envolver a desigualdade social e os meninos de rua. Imagino poder aproximar esta situação à do surdo brasileiro, que pode se sentir como um "estrangeiro em sua própria cultura", à margem da sociedade, como ocorre com os Capitães da Areia, meninos que também vivem à margem da sociedade, numa realidade diferente das demais crianças, estranha, estrangeira para as pessoas da sociedade em geral, que as tentam tratar como ladrões, ou crianças "normais". Apropriei-me da categoria de neomarrano, cunhada por Edgar Morin para judeus que não se definem numa identidade baseada na fé judaica e lealdade absoluta ao Estado de Israel, judeus não-judeus e não-judeus judeus. Ampliei então essa categoria, que resiste à tentativa de imposição de uma identidade pela sociedade e se sustenta em uma dupla identidade dilacerante, porque acredito que a possamos transplantar para surdos que são e não são brasileiros como nós, por terem no atual horizonte do bilingüismo uma primeira língua estruturalmente diferente da dos demais também brasileiros, enquanto igualmente resistem à identidade de deficiente físico. A partir dessas idéias, me vejo inclusive induzido a aventar ainda

¹¹"Porque se esse ódio desaparecer, ele morrerá, não terá nenhum motivo para viver." (Amado, 2002: 114).

Sabemos que o objetivo da inclusão é eliminar preconceitos, aumentar a diversidade, facilitar a integração das pessoas com necessidades especiais na sociedade brasileira, metas com as quais concordo plenamente. Contudo, como mencionado mais acima, o desenvolvimento cognitivo da criança surda pede um ambiente em que a Língua de Sinais esteja presente desde cedo.

um outro questionamento: poderá uma tensão semelhante surgir na inclusão de alunos surdos no ensino regular?

Sabemos que o objetivo da inclusão é eliminar preconceitos, aumentar a diversidade, facilitar a integração das pessoas com necessidades especiais na sociedade brasileira, metas com as quais concordo plenamente. Contudo, como mencionado mais acima, o desenvolvimento cognitivo da criança surda pede um ambiente em que a Língua de Sinais esteja presente desde cedo. O contato com colegas surdos da mesma faixa etária e surdos adultos é importante para que obtenha fluência em LIBRAS e perceba a própria surdez como diferença, em vez de deficiência. Experiências bem sucedidas na Venezuela e na Suécia têm o processo de ensino/aprendizagem sendo feito em

língua de sinais nas escolas para surdos. Skliar, Lopes e Sacks ressaltam a importância da criança surda aprender primeiro a língua de sinais para depois compreender a importância de adquirir a língua ouvinte.

Ao ser entrevistada a este respeito, durante o meu mestrado, uma professora de Educação Infantil da área me disse que a experiência demonstrou ser mais fácil para as crianças surdas atenderem a solicitações feitas em LIBRAS. De fato, um ambiente sociolinguístico rico, com a língua de sinais tão presente quanto possível no cotidiano da criança, é muito importante para seu desenvolvimento cognitivo.

Considerado também este referencial, me permito então questionar medidas de inclusão de deficientes auditivos que impliquem apenas na colocação de

um intérprete de LIBRAS ao lado do professor, para lhes passar os conteúdos dados na aula e usar representações gráficas para introduzir conceitos novos, conforme apresentado na matéria "Inclusão que Funciona", na revista *Nova Escola* (GUIMARÃES, 2003). Segundo relato de um professor da rede regular, durante o II Simpósio de RPG & Educação, em São Paulo, em 2003, estes também eram os recursos previstos para incluir alunos surdos em sua escola.¹² Serão tais medidas suficientes para estimular o desenvolvimento cognitivo da criança? Como fica sua interação com adultos surdos? E a interação com os colegas de classe? Eles aprenderão LIBRAS para se comunicarem com o colega surdo? Conseguirá o aluno surdo "captar" conversas dos colegas para ter o "aprendizado incidental" tão importante para Sacks (1998)? E a questão da cultura surda? E se esse aluno surdo for filho de pais

¹²Previstos porque até então, março de 2003, já haviam recebido o aluno surdo, mas não o intérprete. O relato foi feito em conversa informal, após minha participação em uma mesa-redonda.

ouvintes? A inclusão levará tudo isso em conta?

Por outro lado, creio que não podemos cair em um tipo de armadilha temida por Vygotsky: a de que os surdos comporiam uma comunidade ativa, mas isolada da ouvinte. A cultura surda no Brasil, como colocado por Fernandes, faz parte da cultura brasileira. A parte no todo e o todo na parte, unidade e diversidade como postulados por Morin (2000: 57):

Os que vêem a diversidade das culturas tendem a minimizar ou a ocultar a unidade humana; os que vêem a unidade humana tendem a considerar como secundária a diversidade das culturas. Ao contrário, é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreve na unidade.

Com relação à oralização ou não dos surdos, podemos estar diante de um paradoxo similar ao pontuado por Vygotsky. O movimento de interação pressupunha algum tipo de treinamento do deficiente para permitir sua participação no processo educativo comum, e a inclusão social pode ser, ou não, um avanço nesta direção. Ao mesmo tempo, pode ser desejável, ou não, para aqueles que lutaram décadas para serem vistos como diferentes "surdos" em vez de "deficientes auditivos".

Como vimos, Edgar Morin nos

O movimento de interação pressupunha algum tipo de treinamento do deficiente para permitir sua participação no processo educativo comum, e a inclusão social pode ser, ou não, um avanço nesta direção. Ao mesmo tempo, pode ser desejável, ou não, para aqueles que lutaram décadas para serem vistos como diferentes: "surdos" em vez de "deficientes auditivos".

apresenta o conceito de pós-marrano, relativo a uma poli-identidade consciente, onde o termo judeu é adjetivo, e não substantivo, reclamando sua herança judaico-cristã-greco-latina, da cultura européia, e não mais se definindo como desenraizado, mas como polienraizado. Diz o autor: "Esta característica é complexa, híbrida, subdeterminada, polideterminada, comportando nela mesma conflitos, antagonismos e também, eventualmente, fecundidade. Assumo-a quando me digo, cada vez mais resolutamente, não mais neo-marrano, mas pós-marrano" (MORIN, 2002: 145). Esse homem pós-marrano superou então o conflito de sua dupla identidade, assumindo uma poliidentidade consciente, e me vejo tentado a imaginar se o surdo brasileiro não portará tais características também como ad-

jetivos, como traços identitários de um ser polienraizado, participante de diversas comunidades discursivas dentro da sociedade brasileira. E penso em culturas que formam a cultura, onde o conflito de ser e não ser pode ser resolvido de forma dialógica, integradora e, talvez, fértil.

No romance *Capitães da Areia*, vemos ser possível pensar que os personagens "Pedro Bala" e "Professor" carregam em sua vida adulta o traço identitário da própria infância neo-marrana, nas poliidentidades pós-marranas que escolheram de militante proletário e pintor engajado, respectivamente: "Não se vive inutilmente uma infância entre os Capitães da Areia. Mesmo quando depois se vai ser um artista e não um ladrão, assassino ou malandro." (AMADO, 2002: 218).

Seja como for, me arrisco a

pensar que uma possível solução para os problemas da inclusão de surdos talvez seja privilegiar escolas e classes especiais para a educação infantil, de forma a garantir um ambiente sociolinguístico rico que estimule o desenvolvimento cognitivo de surdos menores. A inclusão poderia começar no Ensino Fundamental de

forma parcial. A criança surda teria algumas aulas em turmas especiais e outras em turmas regulares, buscando, desta forma, obter a diversidade e diluição de preconceitos oriundos do contato entre surdos e ouvintes, sem prejudicar o desenvolvimento linguístico dos primeiros. Esta situação ideal provavelmente esta-

ria longe da nossa realidade e fica aqui apenas como mais uma idéia porque, a exemplo de um trajeto de tipo neo-marrano para pós-marrano, creio que o inter-relacionamento entre surdos e ouvintes é importante para diminuir preconceitos e integrar, a ambos os grupos, na grande sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas

- AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. Rio de Janeiro: Record, [1937] 2002.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.
- FERNANDES, Eulália. *Surdez e bilingüismo*. Leitura de mundo e mundo da leitura. Disponível em: <www.incs.org.br> Acesso em: 2002.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1978.
- GUIMARÃES, Arthur. Inclusão que funciona. *Nova Escola - A Revista do Professor*, São Paulo, ano XVIII, v. 165, p.42-47, set. 2003.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. Minimizar identidades. In: JOBIM, José Luís (Org.) *Literaturas e identidades*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. p.115-124.
- KLIMICK, Carlos. *Construção de personagem & aquisição de linguagem: o desafio do RPG no INES*. Dissertação de mestrado. Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- KOSLOWSKI, Lorena. O modelo bilíngue/bicultural na educação do surdo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 5 - Surdez: desafios para o próximo milênio. *Anais...* Rio de Janeiro, 2000: 47-52
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, DF; São Paulo: UNESCO / Cortez, 2000.
- _____. *A cabeça bem feita - repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. *Meus demônios*. Tradução de Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [1994] 2002.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos, a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola, 2004.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão**. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

Bibliografia Complementar

Role Playing Game (RPG) e Jogo

ANDRADE, Flavio. **RPG: fantasia e socialização**. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/educ/rpgtese.htm>> Acesso em: 1997.

BETTOCCHI, Eliane. **Aventuras visuais na Terra de Santa Cruz**: concepção do projeto gráfico para um livro de RPG ambientado no Brasil Colonial. Monografia de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Teoria da Arte, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Role Playing Game - um jogo de representação visual de gênero**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

BETTOCCHI, Eliane; KLIMICK, Carlos. **O lugar do virtual no RPG, o lugar do RPG no Design**. Trabalho apresentado ao I Simpósio do Laboratório da Representação Sensível: Atopia. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, agosto de 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. Revisão de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, [1938] 2001.

JACKSON, Steve; LADYMAN, David. **GURPS - Generic Universal Role Playing System**. Módulo básico. Tradução de Douglas Quintas Reis. São Paulo: Devir, 1991.

KLIMICK, Carlos. **RPG & educação**.

Disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/educ>>

KLIMICK, Carlos; ANDRADE, Flávio; RICON Luiz. **Desafio dos Bandeirantes - aventuras na Terra de Santa Cruz**. Rio de Janeiro: GSA Entretenimento Editorial, 1992.

KLIMICK, Carlos; BETTOCCHI, Eliane; ANDRADE, Flávio. **Era do caos**. Rio de Janeiro. Akritó, 1997.

_____. **Trabalho apresentado na disciplina: o lugar do receptor na mídia visual**. Programa de Mestrado em Design, Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

MOTA, Sônia Rodrigues. **Roleplaying game: a ficção enquanto jogo**. Tese de doutorado, Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.

PAVÃO, Andréa. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Role Playing Games (RPG)**. Rio de Janeiro: EntreLugar, 1999.

REIN-HAGEN, Mark. **Vampiro: a máscara**. Tradução de Sylvio Gonçalves. São Paulo: Devir, 1994.

REIS, Douglas Quinta; JACKSON, Steve. **Mini Gurps**. São Paulo: Devir, 1999.

RICON, Luiz Eduardo. **Mini Gurps - o descobrimento do Brasil**. São Paulo: Devir, 1999.

Literatura, Cultura, Narrativa, Arte e Semiótica

BERND, Zilá. Identidades e nomadismos. In: JOBIM, José Luís (Org.) **Literaturas e identidades**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. p.95-110.

COELHO, Luiz Antonio. **Imagem narrativa**. Palestra para o Curso Básico de Design de RPG, Coordenação Central de Extensão, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, realizado no período de outubro a dezembro de 2002. Disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/historias/textos/coelho.htm>>

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ISER, Wolfgang. A Interação do texto com o Leitor. Tradução de Luiz Costa Lima *In*: COSTA-LIMA, Luiz (Ed.) **A leitura e o leitor**. Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.83-132.

ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Teoria da ficção**: indagações à obra de Wolfgang Iser. Tradução de Bluma Waddington Vilar e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**. Ed. Revista. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SOUZA, Eneida Maria de. Sujeito e identidade cultural. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Niterói, ABRALIC, 1, p.34-40, 1991.

Surdez e Inclusão

BETTOCCHI, Eliane; KLIMICK, Carlos. A imagem como link: autonomia, crítica e criatividade na aquisição de linguagem. **Espaço**, Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, n. 19, p. 76 - 82 , 2003.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. São Paulo: Artmed, 2003.

KELLER, Helen. **A história de minha vida**. Tradução de J. Espínola Veiga. São Paulo: Antroposófica, [1939] 2001.

LACERDA, Cristina Broglia de; GOÉS, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **Surdez, processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

SILVA, Ivani; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda. (Orgs.) **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade**. São Paulo: Plexus, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cippola Neto. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

Documentos eletrônicos

Educarede: <<http://www.educarede.org.br>>

<www.historias.interativas.nom.br>

<www.historias.interativas.nom.br/educ>

<www.ines.org.br>- Texto de apresentação do INES

Ludus Culturalis: < <http://www.rpgeducacao.com.br>>

Ministério da Educação: <<http://www.mec.gov.br>>

Rede RPG: <<http://www.rederpg.com.br>>

Simpósio RPG e Educação: <<http://www.simposiorpg.com.br>>

A Construção de uma Identidade Cultural de Surdos em Parceria com Pais Ouvintes

Resumo

Crianças surdas filhas de pais ouvintes enfrentam um desafio muito grande para construir uma identidade surda e uma visão da surdez que não esteja situada exclusivamente na deficiência. Ao mesmo tempo, os pais precisam elaborar a frustração, a raiva, o desapontamento, e realizar o luto do filho imaginário. Muitos pais não conseguem se comunicar e interagir com a criança, que acaba vivenciando uma espécie de marginalidade cultural dentro de sua própria família. O presente trabalho centra-se nas dificuldades enfrentadas pelos pais ouvintes, discutindo-se alguns aspectos observados no processo de construção de uma identidade cultu-

ral. Argumenta-se que os profissionais da saúde e educação envolvidos com a surdez devem estar atentos e criar estratégias para que os pais possam construir o quanto antes um ambiente familiar favorável para o desenvolvimento de seu filho surdo, que posteriormente encontrará na comunidade e cultura surda o suporte necessário para inserir-se em grupos sociais cada vez mais amplos. São relatadas três estratégias que visam facilitar a construção de uma identidade cultural de surdos de parceria com pais ouvintes: a criação de referências culturais significativas, o trabalho com grupos de pais e o suporte psicoterápico.

Palavras-chave: surdez; pais ouvintes; identidade surda.

*Psicóloga; Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela UFRGS; Doutoranda em Psicologia pela UFRGS e docente do Curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul – RS. claudiabisol@aol.com

Material recebido em setembro de 2004 e selecionado em outubro de 2004.

Cláudia Bisol*

Abstract

Deaf children of hearing parents face a very big challenge in building a deaf identity and a perspective on deafness that is not solely situated in deficiency. At the same time, parents have to deal with frustration, anger, disappointment, and deal with the loss of their imaginary child. Most parents are not able to communicate and interact with the child, who then experiences a kind of cultural marginality within his/her own family. This work centers on the difficulties that hearing parents face. Some of the main cognitive, emotional, and social aspects observed in the process of constructing a cultural identity of hearing parents are discussed. It is argued that health and education professionals involved with deafness must be attentive and create strategies so that parents may build, as early as possible, a familial environment favorable to the development of their deaf child. Later the child will find in the deaf community and culture the necessary support to engage himself/herself in wider social groups. Three strategies that aim to facilitate the construction of a cultural identity of hearing parents are reported: the creation of significant cultural references, the work with groups of parents, and psychotherapy support.

Key words: deafness; hearing parents; deaf identity.

Considerações iniciais

Em Gênesis 1, 26-27, lê-se: "Então Deus disse: 'Façamos o homem à nossa imagem e semelhança. (...) E Deus criou o homem à sua imagem; à imagem de Deus ele o criou; e os criou homem e mulher.'" Tomando esta frase como um relato, um discurso que faz referência à questão da origem do ser humano, portanto da paternidade e da filiação, temos um indício de algo que se passa entre criador e criatura: a imagem e a semelhança. O homem não imagina a si mesmo sem referência a algo, construindo para si a referência em seu criador e, por sua vez, re-apresenta ao criador sua própria imagem. Na criatura, o criador enxerga-se não como num espelho, igual, refletido, mas enxerga seus próprios traços naquilo que ela carrega de semelhante.

O que tais considerações nos dizem sobre pais e filhos? No mínimo, que a semelhança e, por consequência, a diferença fazem questão. Há manifestações corriqueiras que podem ilustrar isso:

Um bebê se desenvolverá, pois, em um espaço marcado pela semelhança e pela diferença de seus pais. Essa é uma tarefa que caberá a cada um, em seu processo de individuação, e que traz consigo o trabalho simultâneo dos pais de elaborarem o estranho em seu próprio filho.

"tem o gênio do pai", ou "tem os olhos da mãe", ou ainda, "não sei por quem puxou, com toda esta teimosia". Exemplos simples assim representam a tentativa de ligar a criatura ao criador, inscrevendo a criança num sistema familiar, determinando sua origem, vinculando-a ora a um, ora a outro genitor. A semelhança parece dar suporte para os vínculos afetivos frente ao estranho e desconhecido que se apresenta. Porém, em torno das diferenças teremos a possibilidade da individuação e a demarcação de zonas de conflito, que serão toleradas ou não de acordo com a forma como cada família se configura.

Um bebê se desenvolverá, pois, em um espaço marcado pela semelhança e pela diferença de seus pais. Essa é uma tarefa que caberá a cada um, em seu processo de individuação, e que traz consigo o trabalho simultâneo

dos pais de elaborarem o estranho em seu próprio filho. Do esporte preferido ao estilo de vestir, do tipo de música à escolha dos amigos, dos traços de personalidade aos comportamentos, da profissão à escolha dos parceiros e orientação sexual, diferenças concretas ancoram as perdas narcísicas causadas pela quebra das referências de identificação do filho imaginário ao filho real (MANNONI, 1985). A elaboração ou não desses conflitos vai marcar estreitamentos ou afastamentos no convívio familiar que fazem parte do desenvolvimento de qualquer ser humano.

Quando a criança é (muito) diferente

Já ao nascer, uma criança poderá apresentar uma marca constitutiva que a coloca num lugar de diferença: uma marca em seu

organismo. É possível também que uma marca orgânica de diferença apareça mais tarde, seja por uma interferência no desenvolvimento causada por doença ou acidente, ou mesmo por diagnóstico tardio. No momento em que uma marca orgânica de diferença faz-se presente, e toda vez em que é atualizada (quando uma criança é comparada com os colegas na escola, por exemplo, ou diante do olhar insistente de estranhos na rua), assistimos a uma quebra, a uma ruptura violenta da continuidade esperada entre os pais e os filhos. Ao invés desta ruptura dar-se paulatinamente, oferecendo tanto aos pais quanto à criança a possibilidade de exercitarem-se num jogo de semelhanças e diferenças, experimentando espaços de aproximação e afastamento, sem que rompam-se totalmente os vínculos, o que aparece é uma queda: a criança não consegue ocupar o lugar que os pais imaginavam que ocuparia. Meira (1996) fala de uma falha relativa à impossibilidade que os pais vivenciam de encontrarem em seu filho a realização de seus ideais.

...o nascimento de uma criança surda marca uma diferença para aqueles que são ouvintes. Isso não acontece quando um bebê nasce surdo e seus pais são surdos, pois sua constituição é semelhante à de seus pais.

Nesses termos, o nascimento de uma criança surda marca uma diferença para aqueles que são ouvintes. Isso não acontece quando um bebê nasce surdo e seus pais são surdos, pois sua constituição é semelhante à de seus pais. Vemos muitos casais surdos ficarem felizes com o nascimento de um filho surdo, o que é bastante compreensível se pensarmos que este bebê está, sim, respondendo ao bebê imaginado pelos pais. Os pais alegam-se porque este filho surdo participará facilmente de sua cultura, terá uma maneira semelhante à deles de ser, entender o mundo e comunicar-se. Por outro lado, é igualmente compreensível a dificuldade de pais ouvintes ao depararem-se com um filho surdo. Aqui, o filho passa a representar muito mais a diferença, o estranho que se concretiza e pode ser sentido como algo desconhecido e ameaçador. Não é novidade que tememos o que desconhecemos. Para ouvintes, que nunca tiveram contato com

ela, a surdez é desconhecida. Como comunicar-se com este bebê? O que ele entende, ou não entende? Que mistérios escondem-se no seu silêncio, na ausência de palavras, nas vocalizações confusas, ou nos gritos de alegria ou de tristeza? Glickman (1996) afirma que pais ouvintes que nunca tiveram acesso a um modelo de surdez enquanto diferença cultural e nunca conheceram surdos adultos culturalmente bem-sucedidos, ao depararem-se com a surdez de um filho enfrentam uma descoberta compreensivelmente devastadora.

No caso, pais e bebê estarão expostos a um intenso sofrimento psíquico, e justamente em um momento da vida da criança no qual é necessário muito investimento e envolvimento emocional. Para que tarefas normais relacionadas com o desenvolvimento infantil possam ocorrer a contento, a família vê-se arrastada por um turbilhão de fatos e de aflições. Frequentemente, pode-se observar:

a) A negação da surdez: os pais insistem em que a criança responde ao ser chamada, obedece às solicitações feitas, está entendendo tudo o que se passa ao seu redor. Muitas vezes não conseguem distinguir qual a forma de comunicação que está operando e atribuem os resultados à audição. Por exemplo, chamam a criança e ao mesmo tempo gesticulam, a criança responde ao gesto e aos movimentos da boca, mas os pais atribuem sua resposta ao chamado verbal. Instaura-se um "como se": os pais agem "como se" a criança estivesse compreendendo o que se passa ao seu redor, "como se" ela fosse ouvinte. Não conectam-se com a diferença que existe entre eles e o filho, retardando sua introdução à Língua de Sinais e comprometendo o desenvolvimento global da criança, pois ela vê-se sem a ferramenta — uma língua — que lhe permita pensar a si própria e conectar-se ao mundo que a cerca.

b) Resistência à Língua de Sinais: inicialmente, a Língua de Sinais tende a ser vista por muitos ouvintes como um teatro, uma mímica, pois requer uma expressão corporal que expõe a pessoa ao olhar do outro e parece impossível de ser adquirida. É uma língua estrangeira a ser apreendida, decodificada, memorizada, interiorizada para comunicar-se com o próprio filho, e que a sociedade, como um todo, desconhece. Os pais precisam substituir sua própria língua materna pela língua de um grupo que é, para eles, totalmente desconhecido.

c) Tentativas de reparação: inicia-se uma maratona em médicos e fonoaudiólogos, exames, testes, numa busca incessante por um diagnóstico melhor, por um "milagre". O entorno familiar também torna-se fonte extra de tensão: a cobrança de parentes e vizinhos, que sempre têm algum caso semelhante para relatar e algum especialista novo e fantástico para indicar. A investigação em busca de próteses e implantes cocleares, os recursos econômicos despendidos (muitas vezes, recursos inexistentes), também somam-se nesse processo desgastante que pode durar muitos anos. A surdez é vista essencialmente como uma falha a ser corrigida ou exposta o menos possível.

d) Crises familiares: não é incomum que este contexto desencadeie uma crise no casal parental. A maneira como cada um, pai e mãe, consegue tolerar as frustrações e pressões, associada com a necessária elaboração de um novo modo de ser pai e de ser mãe, mas com os significados inconscientes desencadeados pelo nascimento desta criança em especial, determinam a necessidade de reorganização familiar. Não é incomum a criança surda ficar "a cargo" de um dos pais, geralmente a mãe. A interação com avós, tios e primos ouvintes também costuma ser bastante reduzida.

Glickman (1996) descreve as diferenças que podem ser observadas no processo de construção da identidade surda para uma criança nascida numa família surda e outra nascida em uma família ouvinte. No primeiro caso, a surdez é inicialmente sentida pela criança como uma maneira normal de descrever a si mesma, enquanto que no segundo caso a criança acaba introjetando as noções que os ouvintes têm sobre a surdez, ou seja, noções associadas à doença, à incapacidade, à deficiência.

Portanto, o desafio que a criança surda nascida numa família ouvinte enfrenta é muito grande. Glickman (1996) sugere uma teoria para o desenvolvimento de uma identidade cultural do surdo que aponta para este proces-

Seu estruturante significado central de entrada na comunidade surda está mais que justificado, mas isto se dá na esteira das relações iniciais que a criança teve na própria família. Os pais ouvintes poderão ou não ser o suporte que a criança necessita no período mais inicial de seu desenvolvimento.

so: de culturalmente marginal — uma estrangeira em sua própria família, passando pela imersão no mundo surdo até atingir finalmente o estágio bicultural, que para o autor significa a possibilidade de desenvolver seu potencial, circulando com certo conforto tanto no mundo surdo como no ouvinte e tendo desenvolvido um sentido profundo e pessoal do que significa ser surdo. Complementando esta autora, pode-se pensar que trata-se de um processo complexo a ser experienciado ao longo do ciclo da vida, sendo que cada novo momento exigirá a elaboração e reelaboração de referenciais sociais, culturais e da própria identidade, mas dependerá do modo como foi articulado no interior das relações familiares mais primitivas.

É praticamente um consenso entre autores atuais a importância da inserção da criança surda na comunidade surda (GLICKMAN, 1996; SOLÉ, 1998; GÓES, 1999). A comunidade constitui o grupo

social que oferece possibilidades para o desenvolvimento e consolidação da linguagem, oferecendo recursos para que a criança se constitua como pessoa. Winnicott afirma que:

“O desenvolvimento emocional ocorre na criança se se provêem condições suficientemente boas, vindo o impulso para o desenvolvimento de dentro da própria criança. As forças no sentido da vida, da integração da personalidade e da independência são tremendamente fortes, e com condições suficientemente boas a criança progride; quando as condições não são suficientemente boas essas forças ficam contidas dentro da criança e de uma forma ou de outra tendem a destruí-la”. (1983: 63)

Ao mesmo tempo que oferece um suporte lingüístico, a comunidade surda funciona como suporte para uma identificação imaginária que possibilitará ao surdo

construir uma idéia de si próprio em relação aos outros surdos e aos ouvintes: “ser surdo torna-se, então, marca constitutiva da subjetividade” (SOLÉ, 1998: 23). Em relação aos pais ouvintes, o sujeito encontrava-se marcado pela diferença. Na comunidade surda, encontra acolhimento pela semelhança. Na adolescência, esse processo torna-se muito visível. É no grupo de amigos que o adolescente encontrará os referenciais culturais e sociais que permitirão que construa uma imagem positiva de si mesmo, sendo esta valorização essencial para que passe a circular ativamente na sociedade, desenvolvendo seus potenciais. Segundo Solé, “o adolescente surdo que não convive em comunidade surda, ao buscar suporte imaginário entre iguais, encontra apenas diferenças que lhe impossibilitam constituir uma identidade” (1998: 23).

Todo este processo pressupõe um período inicial no qual estão em cena os pais ouvintes e a criança. Seu estruturante significado central de entrada na comunidade surda está mais que justificado, mas isto se dá na esteira das relações iniciais que a criança teve na própria família. Os pais ouvintes poderão ou não ser o suporte que a criança necessita no período mais inicial de seu desenvolvimento.

Quando pais ouvintes sentem-se apoiados e respeitados, e quando conseguem construir novos significados para a experiência que estão vivenciando, eles tornam-se mais capazes de dar o suporte que o filho surdo necessita.

Construção de uma identidade parental

Diante do enorme desafio que enfrentam os pais ouvintes, cabe aos profissionais que trabalham com estas famílias desenvolver estratégias de ajuda e suporte, esperando contribuir para a construção de um ambiente familiar favorável e capaz de assistir à criança surda em suas necessidades. Quando pais ouvintes sentem-se apoiados e respeitados, e quando conseguem construir novos significados para a experiência que estão vivenciando, eles tornam-se mais capazes de dar o suporte que o filho surdo necessita.

Podemos pensar, então, numa via de mão dupla. Assim como a criança surda tem dificuldade em identificar-se com os pais ouvintes, também pais ouvintes têm dificuldade de identificarem-se com o próprio filho. Essa criança está na situação de ser uma estrangeira em sua família. Seus pais sentem-se estrangeiros ao entrar em contato com a comunidade

surda, têm dificuldade de aprender e partilhar elementos culturais que são para eles totalmente novos.

A seguir, vejamos alguns aspectos que podem ser observados neste processo e que dizem respeito às áreas cognitiva, emocional e social. Inicialmente, trata-se da possibilidade de construir novos conceitos e representações de mundo, ampliando o referencial cognitivo pré-existente. Nas palavras de uma mãe ouvinte em uma reunião na escola do filho surdo: "Eu achava que tinha um jeito só de viver e de falar. Quando conheci a escola e os outros surdos, aprendi que há muitos jeitos diferentes de poder falar, viver, pensar". De fato, uma aproximação gradual e progressiva dos pais com a cultura e a comunidade surda permite que o conceito inicial de surdez enquanto deficiência possa aos poucos ser substituído. Quando os pais internalizam um conceito relacionado à diferença cultural, mais do que à deficiência, podem passar a ofere-

cer este conceito ao filho. Observa-se uma mudança na tônica das comparações, por exemplo. Ouvem-se relatos do tipo: "Agora eu vejo que ele aprende mais rápido que meu outro filho que é ouvinte".

Há situações mais complexas, quando os pais apresentam dificuldades cognitivas e baixos níveis de escolarização. Nesses casos, observa-se pouco acesso à informação e pouca capacidade crítica, o que os torna mais vulneráveis a promessas milagrosas, ou até mais influenciáveis na hora de tomar decisões. Não é raro esses pais cederem a pressões de parentes e amigos para colocarem seus filhos em escolas regulares, para que aprendam a falar com as outras crianças, acreditando que se os colocarem com surdos a surdez vai piorar, ou a criança jamais será capaz de comunicar-se com ouvintes. Também é mais difícil para eles compreender os exames, os procedimentos adotados e os recursos disponíveis.

Tudo isso indica, pois, a necessidade de um verdadeiro trabalho de educação voltado aos pais. O ensino da Língua de Sinais é um dos aspectos a serem contemplados, talvez o mais importante, porém sozinho é uma ferramenta que não se sustenta. Um número muito grande de pais ouvintes desiste dos cursos de

Língua de Sinais e utiliza apenas sinais rudimentares, caseiros, quando os utilizam. Não chegam a compreender a importância da aquisição da língua e por isso não conseguem priorizar seu aprendizado e utilização.

Há uma crise a ser inevitavelmente vivida, porque não podemos subestimar a angústia da mãe e do pai. Há momentos, inclusive, em que ela é maior do que a do filho, pela ausência de diálogo, pela solidão que pode levar pais e mães a quadros de depressão, embora aos olhos dos outros pareçam estar suportando tudo muito bem (MANNONI, 1985). Pais que são capazes de conectarem-se com o impacto interno que a surdez do filho gera poderão reconstruir os laços com o filho real, pois enfrentarão as angústias, os medos, as culpas, o luto pelo filho concebido imaginariamente e que não nasceu. Esse filho estranho, diferente, poderá ser aos poucos conhecido. Em meio à diferença, surgirá também lugar para o que pode haver de semelhante, tornando a inscrição dessa criança possível, ou seja, tornando possível a filiação, e este movimento facilitará a inserção mais ampla na família que inclui avós, tios, primos, e que também funcionam como suporte.

Os recursos sociais disponíveis aos surdos e seus familiares variam muito de país para país e tam-

bém de região para região. A existência de escolas, sociedades, afiliações, sistemas de apoio para inserção no mercado de trabalho são suportes que promovem o reconhecimento mais rápido das possibilidades que as pessoas surdas têm de inserirem-se em meios sociais importantes. Escola, trabalho, lazer são conquistas que permitem uma vida digna. Visualizar isso para o filho é inseri-lo em possibilidades concretas de realização social.

A construção de uma identidade surda de parceria com pais ouvintes

Os processos cognitivos, emocionais e sociais anteriormente descritos podem ser facilitados ou promovidos através de ações desenvolvidas pelos profissionais da saúde e da educação. A forma como isto é feito pode variar muito, dependendo de cada contexto e do estágio de desenvolvimento social da região e do país.

Em países desenvolvidos, por exemplo, observa-se um investimento grande na criação de referências culturais que tenham sentido e relevância tanto para Surdos como para ouvintes que convivem com o universo da cultura surda. Ao encontrar elementos no universo cultural, a construção de

novos significados em torno da surdez é facilitada, pois torna-se viável recolher do social os instrumentos para lutar contra as fraturas narcísicas e oferecer ao filho possibilidades positivas e reais de identificação. As crianças precisam encontrar em seus pais significantes que as situem e, por sua vez, os pais também precisam encontrar significantes na cultura que os situem e situem seus filhos (MEIRA, 1996). Portanto, a produção cultural nesta área, através do incentivo à publicação de livros, vídeos, ambientes virtuais de aprendizagem, grupos de teatro etc., não pode ter sua importância subestimada, tendo em vista as possibilidades que oferece de situar referenciais identitários para os surdos e suas famílias.

A realização de grupos de pais ouvintes também é um recurso importante, sejam eles grupos de apoio, terapêuticos, reflexivo-informativos, ou de qualquer modalidade que se julgue adequada. Os grupos permitem a reflexão e a reconstrução de conceitos, a troca de experiências e vivências afetivas enriquecedoras. A este respeito, talvez seja ainda necessário compreender melhor os diferentes momentos pelos quais passam os pais nesse processo de construção de uma identidade de pais ouvintes. Seria importante que mais estudos fossem realizados sobre os efeitos da surdez de um filho em diferen-

tes configurações familiares, para podermos realizar intervenções mais eficazes. Sobre o assunto, MANNONI (1985) afirma que cada mãe (e também o pai) viverá em seu estilo próprio o drama real colocado pelo seu filho, o que relaciona-se com suas experiências vividas anteriormente, das quais saiu marcada de um modo determinado.

A terceira estratégia de intervenção, amplamente conhecida, é o suporte psicoterápico para os pais, ou para um destes, na modalidade que for mais conveniente ou disponível. Não são poucos os casos nos quais observamos um quadro de fragilidade psíquica em um ou ambos os progenitores, que praticamente inviabiliza qualquer suporte ao filho. São situações onde provavelmente teríamos um desenvolvimento

emocional comprometido da criança, independente da surdez ou de qualquer outra situação potencialmente fragilizadora. A surdez apresenta-se como uma marca a mais, que às vezes até serve de escudo ou anteparo para questões mais graves, passando a ser retratada como a grande vilã, a causa para todas as dificuldades demonstradas, de forma que pouco conseguimos se trabalhamos exclusivamente com a criança. Tampouco a inserção na comunidade surda mostra-se suficiente, pois falhas de estruturação psíquica provocarão situações e conflitos difíceis de resolver. Nestes casos, não é raro que o quadro que se apresenta coloque questões que estão muito além do que pode ser oferecido na escola, ou pela comunidade surda apenas.

Finalizando

Há uma obra muito conhecida de William Shakespeare, intitulada "Bem está o que bem acaba". Ao falarmos do desenvolvimento infantil, no entanto, nossa preocupação necessariamente voltará para o começo: para o início das relações familiares e para a inserção da criança nesse meio. Quanto mais cedo pais ouvintes puderem iniciar o processo de elaboração de suas angústias, o seu luto e a ressignificação do filho surdo, mais cedo oferecerão à sua criança condições que ela necessita para desenvolver-se bem. E quanto antes os profissionais da saúde e da educação puderem oferecer a tais pais o suporte que eles necessitam, mais chances estaremos oferecendo a essas famílias. Ao falarmos de seres humanos, temos que dizer que então, provavelmente, "bem estará o que bem começar".

Referências Bibliográficas

GLICKMAN, N.S. The development of culturally deaf identities. In: GLICKMAN, N.S.; HARVEY, M.A. (Eds). **Culturally affirmative psychotherapy with deaf persons**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

MANNONI, M. **A criança retardada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MEIRA, A.M.G. Quando o ideal falha. **Escritos da Criança**, Centro Lydia Coriat de Porto Alegre., 4, p. 67-69, 1996.

SOLÉ, M.C.P. A surdez enquanto marca constitutiva. Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 8, p. 17-23, 1998.

WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

O Brincar e a Linguagem

Prof. Dr. Tisuko
Morchida Kishimoto*

Resumo

As relações entre o brincar e a linguagem são estabelecidas a partir da perspectiva de Jerome Seymour Bruner. Para o autor, o letramento decorre de linguagens que incluem o movimento, o gráfico e o simbólico. O psicólogo e educador, com base na lingüística, aponta aspectos biológicos da aquisição da linguagem e a relevância dos processos interativos entre a criança e o adulto, em que o brincar é a estratégia privilegiada.

Palavras-chave: jogos interativos; linguagem; andaimes; educação infantil; letramento.

Abstract

The relations between play and language are established through the perspective of Jerome Seymour Bruner. To the author, the literacy occurs by languages that include the movement, the graphic and the symbolic. The psychologist and educator, supported by linguistic

mentions the biological aspects of language acquisition and the relevance of interactive processes by the child and the adult in which the play is the privileged strategy.

Key words: *interactive play — language; scaffolding; childhood education; literacy.*

A linguagem tem múltiplas manifestações. Como letramento, representa "os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social, não a mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever", entendida como alfabetização (SOARES, 1988, p. 21)¹. Da mesma forma, pode representar a leitura do mundo em várias perspectivas: motora, gráfica e simbólica.

Se o brincar é uma forma de comunicação de pessoas que compartilham de uma mesma cultura (BATESON, 1977), posso representá-lo por meio de linguagens, como a gestual (enativa), a gráfica (icônica) e a simbólica (sim-

bólica) (BRUNER, GOODNOW e AUSTIN, 1956).

O texto pretende analisar as relações entre o brincar e a linguagem, como prática social de valorização das linguagens expressivas e da narrativa, visando a uma determinada concepção de criança e de educação infantil.

No passado, a aquisição da escrita vista como alfabetização sustentava o debate em torno de métodos como o global, o silábico ou o fonético. Pesquisas sobre a psicogênese da escrita, da relevância de contextos sem pressão e dos interesses da criança, focam a importância e a emergência do letramento.

*Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP
fmkishim@usp.br
Material recebido em julho e selecionado em agosto de 2004.

¹Em países europeus e de língua inglesa, o termo *literacia emergente* é utilizado para denominar o letramento.

Natureza do brincar²

O brincar é polissêmico. Cada cultura tem concepções próprias, conforme seus usos.

As principais características do jogo são sintetizadas por Fromberg (1987, p. 36): *simbolismo*: representa a realidade e atitudes; *significação*: relaciona, substitui ou expressa experiências; *atividade*: a criança faz coisas; *voluntário ou intrinsecamente motivado*: incorpora motivos e interesses; *regrado*: sujeito a regras implícitas ou explícitas, e *episódico*: metas desenvolvidas espontaneamente.³ Posta essa configuração, surgem as funções do jogo: educativas, terapêuticas, culturais, entre outras, que variam conforme os campos do conhecimento, os contextos culturais e os objetivos dos usuários.

O simbolismo, como principal característica do jogo, é incorporado pela maioria das teorias. Ao distinguir entre a realidade e a fantasia, a criança expressa significados com base em sua experiência e conduz a atividade imaginária motivada por ato voluntário. Ao expressar seus motivos, utiliza regras implícitas ou episódicas que mudam ao sabor de seus interesses, do que decorre a incerteza da atividade lúdica. As regras externas são postas pelo contexto social. Tais características são

facilmente encontradas nos jogos de faz-de-conta.

Os jogos de movimento, denominados 'de exercício' ou de domínio sensório-motor, por Piaget, incorporam o prazer da repetição do movimento e a ação iniciada e mantida pela criança como principais características. Jogos de construção, simbólicos, motores, verbais, de exterior, interior, sócio-dramáticos, esportivos, entre outros, mostram a diversidade de modalidades de jogos. Embora sendo todos jogos, a especificidade de cada um depende dos elementos que os compõem. É o que Wittgenstein (1975) denomina 'família' dos jogos e suas ramificações. A diversidade dos jogos remete, ainda, para a variedade de suas significações, que mudam conforme o contexto e a cultura.

Pedagogias da infância e o jogo

Teorias racionalistas e positivistas propõem o jogo didático, sem incluir o contexto cultural, a diversidade das pessoas e suas experiências. Hoje, no âmbito das Ciências Sociais, defende-se a importância do jogo interativo, do jogo iniciado e mantido pela criança.

Bruner (1996) destaca a emergência de uma Psicologia Cultural, ou mesmo Psicologia Popular, calcada nas experiências in-

tuitivas das pessoas, ou de um conjunto de ciências pensando a educação. Assim como a lingüística estabelece relações entre a linguagem e o jogo, a antropologia estuda o ser humano e suas concepções de jogo, hoje também objeto de estudo das ciências da educação.

Nos anos 90 do século passado, na era da qualidade na educação infantil (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 1999) e, especialmente, de estudos das ciências do cérebro (SHONKOFF e MEISELS, 2000) sobre os efeitos do estresse no desenvolvimento da criança, surge a preocupação com a inserção do brincar nas Pedagogias da Infância. A intenção de educar por meio da brincadeira leva a pedagogia a valorizar ambientes sem pressão e com envolvimento da criança. Pedagogias como as de Froebel, Dewey, Decroly, Freinet, e outras, como a do Japão, dos países escandinavos, do High-Scope, do Spectrum, do Norte da Itália, da abordagem de projetos, de Katz, entre outras, contêm concepções inovadoras sobre o brincar e a educação porque partem da intencionalidade e atividade da criança.

²Os termos brincar, jogo e brincadeira serão utilizados como sinônimos.

³Sobre o questão ver Kishimoto (1996, 1998).

A pedagogia da infância trata de concepções, práticas sobre a infância e formas de gestão de instituições infantis. Pedagogias como a de Froebel (1896), inserem, desde o século XIX, brincadeiras interativas de mães com crianças pequenas para desenvolver a imaginação e a linguagem.⁴

Froebel já percebera a capacidade instintiva do ser humano para a linguagem, apontando o caráter inato de representações, como a palavra e o desenho, bem antes de Chomsky e os lingüistas atuais.

Para Froebel, a criança não é um ser fragmentado. A natureza global e integral do pensamento infantil é caracterizada por suas relações com as emoções, o ato voluntário, o movimento e a percepção. Froebel vê a interface entre o biológico e o social na construção da linguagem oral e emergência da matemática. Quando cuida de seu bebê, a mãe canta e nomeia os movimentos que faz com os braços e pernas da criança. Nessas ações integradas entre o cuidado e a educação, a mãe oferece a oportunidade para o aprendizado da língua e de outros significados. Entretanto, a construção da linguagem depende da auto-atividade da criança e do suporte do adulto em processo interativo, no seio da cultura,

Ao perceber como a criança aprende intuitivamente os números, fazendo espontaneamente classificações, juntando objetos, Froebel aproxima-se das concepções piagetianas de construção do número.

que possibilita o nomear situações e objetos de atenção da criança.

Quando a mãe canta, ritmando os movimentos, introduz as bases para a emergência da matemática (FROEBEL, 1896, p. 80, 81). Ao perceber como a criança aprende intuitivamente os números, fazendo espontaneamente classificações, juntando objetos, Froebel aproxima-se das concepções piagetianas de construção do número. "Por longo tempo a criança não consegue dizer os numerais, que em si são vazios e sem significados" (FROEBEL 1896, p. 83). Assim, Froebel questiona práticas de memorização de números e postula a natureza global da criança, que não aprende de forma fragmentada, mas no contexto de seu interesse e ação.

Vygotsky (1988, 1987) aponta o jogo como a atividade simbólica mais importante da idade infantil, que possibilita a expressão da situação imaginária, fruto de experiências adquiridas pela cri-

ança no contexto social. Ao ver a criança como ser ativo e criativo e ao situar a responsabilidade do adulto na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), Vygotsky elimina a dicotomia jogo e educação. É pela observação da criança que brinca que se pode compreender seus interesses e oferecer apoio para sua educação. A linguagem não se presta apenas à comunicação entre as pessoas, como quer Piaget, mas especialmente para auxiliar o desenvolvimento do pensamento.

Bruner (1983b), influenciado por psicólogos e lingüistas como Vygotsky, Chomsky e Miller, investiga as relações entre o jogo e a linguagem. Observando animais, percebe que o aumento do período de infância ocasiona dominância do brincar nos grandes macacos e homínídeos, prepara para a vida social e cultural e constitui a cultura humana. Brincadeiras como *peekaboo* (esconde-esconde) só existem onde há

⁴Mais informações em Kishimoto (1998).

linguagem. Tais jogos são a primeira ocasião para o uso sistemático da linguagem pela criança. É a oportunidade para explorar como fazer coisas com palavras.

O jogo, conforme Bruner (1983b, p. 46), tem formato idealizado e fechado. Idealizado, porque de início é constitutivo e autocontido. Tem a ver com a permanência do objeto, que é coordenada pela criança ou pela mãe. O *peekaboo* consiste em uma seqüência de ações: preparação, desaparecimento e reaparecimento do objeto e restabelecimento da comunicação. Geralmente, a mãe repete a brincadeira até que a criança tome a iniciativa e assuma o lugar de agente.

Há mudanças ou ritualizações de papéis no esconde-esconde, com um eixo: agente-ação — objeto-sinalização para o encadeamento da seqüência. Aqui, o jogo tem por efeito atrair a atenção da criança para a comunicação em si e para a estrutura dos atos nos quais se baseia a comunicação, ou seja, o pensamento.

A espécie humana utiliza o jogo para desenvolver a linguagem e suas formas de uso (regras), ou seja, a gramática. Bruner vê o jogo de linguagem dissociado do resultado, do uso instrumental. O caráter lúdico regula o saber-fazer, que é marcado pela flexibilidade, frivolidade e afetividade⁵, à semelhança das características apontadas por Caillois (1967), Huizinga (1951), Brougère (1995), Henriot (1989), Bateson (1977), Kishimoto (1996), como imaginário, regras, flexibilidade de conduta, frivolidade, improdutividade e intencionalidade.

No lúdico, os segmentos de conduta são convertidos a fins não-utilitários, sobretudo para sinalização, substituição, variação etc. Nos rituais de jogo, crianças interagem com mães: escondem, acham objetos, vêem figuras de livros, tampam ou destampam com as mãos as imagens, abrem ou fecham o livro e olham para as mães toda vez que repetem a ação.

Na brincadeira de esconde-esconde, Bruner (1983, p. 75; 117), observando a seqüência de passos, verifica que a criança aos 6/7 meses presta atenção aos objetos para pegá-los e, de onze a treze meses emerge a conduta do apontar. A partir de um ano e dois

meses, a criança começa a verbalizar nomes. Isso implica entender que a gramática é um conjunto de regras que emana da atividade da criança e da mãe, codificada segundo a cultura de uma comunidade lingüística.

A linguagem é um instrumento essencial para constituição do pensamento e das relações sociais. Bruner se opõe à visão piagetiana de linguagem como sistema lento que não faz senão relatar o pensamento, um tipo de sintoma. A linguagem, quando usada como representação e como ferramenta de reflexão, possibilita a tomada de consciência, a iniciativa, a comunicação e as relações sociais. O adulto propõe degraus no contexto da interação social para que a criança possa continuar sua ação livre e exploratória (BRUNER, 1983 a, p. 283).

A consciência está relacionada com a zona de desenvolvimento proximal, por se tratar de ferramenta particular para a aprendizagem assistida. Se o adulto assiste a aprendizagem da criança de modo sistemático, esta ajuda a si

⁵Mais informações em Bruner (1976 e 1986), Bruner et al. (1978) e Kishimoto (1998).

mesma, tomando consciência de sua própria atividade. Os sistemas de signos disponíveis para a criança, em particular a linguagem, são essenciais para a tomada de consciência. A criança depende, no início, da consciência do outro para se tornar capaz de representar suas próprias ações com ajuda de um sistema de signos.

O desenvolvimento da consciência da criança é impossível sem o emprego da linguagem no contexto interpessoal. É este o sentido que Vygotsky dá à palavra egocêntrico. Para Bruner (1983a, p.290-291), a fala egocêntrica da criança pode ser tomada em dois sentidos: para a comunicação, ou para orientar o pensamento. A linguagem é uma ferramenta plurifuncional que transforma as ações da criança e a faz participar da vida intelectual e social que a cerca.

Ao considerar a narrativa como a forma natural da linguagem infantil, McEwan e Egan (1995) reconhecem o mérito de Bruner ao utilizar o termo andaime (*scaffolding*), como metáfora para a construção da narrativa pela criança. Esta noção aparece primeiramente no estudo da díade mãe-criança, de Ninio e Bruner (1978), denominado *The Achievement and Antecedents of Labelling*. Em situações de brincadeiras livres, no período de oito meses a um ano e seis meses, a criança, na manipulação de livros ilustrados,

Bruner comenta o forte papel da tutoria no desenvolvimento do letramento em interação com a criança. Mostra o poderoso conceito de ZDP, por meio do qual o adulto ajuda a criança a adquirir competência de mais alto nível.

em diálogo com a mãe começa a atividade de nomear. A pesquisa mostra que a "linguagem é aprendida, não ensinada", estruturas inatas possibilitam a aquisição do léxico da criança por meio de sua auto-atividade no seio de culturas. Na verdade, há razões para acreditar em mais de uma forma de pedagogia das mães, e possivelmente muitas rotas na aquisição da linguagem.

Quando a criança aponta ou nomeia, a mãe a compreende, porque dispõe de um saber que a criança ainda não tem completamente, ou que tem apenas em sentido primitivo. Para auxiliar nesse processo, a mãe usa o "diálogo por andaimes" (NINIO e BRUNER, 1978, p.3), que surge no ato de nomear, nas primeiras interações, quando a mãe responde seletiva e imitativamente aos gestos e verbalização da criança, e esta à mãe.

As primeiras formas de "diálogos" observadas no estudo mostram condutas orientadas para coisas, objetos que passam das mãos da mãe para a criança e desta para a mãe, na forma de jogo,

com características de diálogo: papéis, turnos de pegar, iniciar e responder. Na leitura de um livro, há quatro elementos estruturantes no jogo: 1 atenção vocativa; 2 pergunta; 3 nome e 4 *feedback* (NINIO e BRUNER, 1978, p. 6).

Mãe: Olha! (atenção vocativa)

Criança: (toca pintura)

Mãe: O que é aquilo? (pergunta)

Criança: (verbaliza e sorri)

Mãe: Sim, são coelhos (*feedback* e nome)

Criança: (verbaliza, sorri e olha para a mãe)

Mãe: (sorri) Sim, coelhos (*feedback* e nome)

Criança: (verbaliza, sorri)

Mãe: Sim (sorri, *feedback*)

Em diálogo com a mãe: "Olha", ouvir a pergunta "O que é isto?" ouvir o nome: coelhos e, em seguida, o *feedback*, a criança inicia o processo de leitura.

Bruner comenta o forte papel da tutoria no desenvolvimento do letramento em interação com a criança. Mostra o poderoso conceito de ZDP, por meio do qual o adulto ajuda a criança a adquirir competência de mais alto nível. Em

Actual Minds, Possible Words (1986) é no prólogo à obra *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (1987), Bruner reconhece a importância desse conceito de ZDP e, no marxismo, a sua origem social.

O desenvolvimento da linguagem infantil se faz pelo jogo. Nos jogos verbais, os bebês combinam palavras, sons e gestos; nas lalações, que são os primórdios de uso de regras, chegam à compreensão da linguagem. São atos de significação que só se manifestam em uma cultura, em contatos interativos. No processo narrativo, característico da criança pequena, o brincar aparece com a nomeação de brinquedos (boneca, carrinho), de suas características (chora, corre), de construção de frases (sapato é da boneca, carrinho é do nenê) ou de expressão de seu ponto de vista (nenê não chora, carrinho feio). O brinquedo está presente no desenvolvimento da narrativa da criança.

O brincar está presente em pressupostos de várias pedagogias.

Penn Green Centre, instituição infantil inglesa, em Corby,

considerada de alta qualidade, assume como pressupostos:

1. Os pais são os melhores educadores das crianças, portanto, é preciso envolvê-los na tarefa da educação infantil;
2. É preciso conhecer cada criança e seus interesses para dar o suporte necessário ao seu desenvolvimento e aprendizagem — o que torna prioritária a formação contínua e a do professor pesquisador;
3. A prática reflexiva é instrumento importante do professor; e
4. As atividades do brincar são utilizadas para averiguar os interesses das crianças (WHALLEY, 2001, p. 1-10).

Considerando o impacto da prática reflexiva na formação de professores, a relevância do trabalho conjunto com os pais, na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1996), Penn Green Centre destaca o lúdico como objeto de atenção da escola e da família, como ponto de partida para a educação. As crianças circulam livremente em ambientes planejados, brincam,

exploram, perguntam, recebem suporte dos adultos e são por eles observados (pais e profissionais). Reuniões sistemáticas entre pais e equipe de educadores para a discussão das situações de aprendizagem e desenvolvimento da criança evidenciam ações integradas entre o equipamento infantil e a família.

Destaco, para análise, o episódio em que uma criança, explorando coisas que amarram, enrolou-se em fitas e disse à professora: "Sou um pingüim". A professora imediatamente foi buscar um livro sobre pingüins e iniciou uma conversa sobre a temática, dando suporte à ação iniciada pela criança. No final da semana, a mãe levou a filha ao zoológico para ver o pingüim. No entender de Bronfenbrenner (1996), os dois ambientes (microsistemas da família e da escola) geram estímulos ricos que auxiliam a criança na construção de esquemas, como o de amarrar, no desenvolvimento da linguagem, levando o adulto a refletir sobre sua prática (mesossistemas).

No Japão, a reforma curricular dos jardins de infância dos anos 90 do século passado introduziu o brincar como instrumento para a exploração do ambiente educativo (KISHIMOTO, 1995, 1997). Lá observei um grupo de crianças que tentava construir um cinema. Pediram à professora para

A estratégia adotada pelo High-Scope – planejar, executar e avaliar – dá as condições para que a narrativa da criança fique carregada de significado, mas é preciso distinguir narrativas, fruto da ação de brincar, e outras, dirigidas pelo professor.

ajudar a cercar, com plástico, um canto da sala, e aí colocaram o retroprojetor. A professora disponibilizou inúmeros livros com desenhos de objetos para projetar, fáceis de construir. Após a construção das imagens para projeção, uma criança sentou-se no chão para fazer um cartaz com o título: cinema, com o suporte do adulto. No Japão, a política educacional proíbe atividades sistemáticas de ensino de escrita e cálculo, mas valoriza o letramento, que vai aparecendo, de forma individual, calcada na experiência significativa, vivida pela criança na condução de projetos, em contato com pares e adultos. É o que Vygotsky argumenta: a construção do conhecimento ocorre, primeiro, no plano social e, depois, no individual. A escrita que está no contexto social, ou seja, na sala de atividades, nos nomes e livros, nas áreas de faz-de-conta, nas ta-

buletas, nos cartazes, no lar e na sociedade, vai sendo construída pela criança de forma individual e pessoal. Os processos não são iguais. Portanto, não se pode utilizar estratégias iguais para todas as crianças.

Como o brincar de faz-de-conta pode contribuir para o letramento? As Pedagogias (Freinet, High-Scope, na Itália, no Norte da Europa, no Japão, entre outras) que possibilitam à criança escolher áreas para brincar ou para desenvolver projetos, facilitam a compreensão dos códigos escritos e seus significados (letramento). Carregadas de intencionalidade, de envolvimento, com um fluxo, uma energia, criam um clima propício para o conhecimento do mundo. O brincar de fazer livros, bilhetes, cartas, tabuletas ou cartazes, fazer entrevistas e organizar portfólios ou jornais são formas de letramento e de escrita infantil.

A estratégia adotada pelo High-Scope — planejar, executar e avaliar — dá as condições para que a narrativa da criança fique carregada de significado, mas é preciso distinguir narrativas, fruto da ação de brincar, e outras, dirigidas pelo professor. O brincar é uma ação episódica, cujo rumo depende do sujeito que brinca, e não pode ficar atrelado a objetivos externos.⁶ Na área de faz-de-conta da casa há, nas estantes, produtos de limpeza ou alimentícios, com rótulos conhecidos pelas crianças, para que, brincando, tenham um ambiente com letramento.

O letramento ocorre em diferentes momentos, não só ao brincar. Quando do acolhimento de crianças de 3 anos em uma unidade infantil em Braga, Portugal, a professora escreve em uma cartolina as narrativas de pelo menos 4 a 5 crianças. Surgem interessantes diálogos de crianças levantando hipóteses sobre a escrita de seus nomes e de seus colegas. Tais folhas são utilizadas livremente pelas crianças para expressar, no desenho, a mesma história contada no início do acolhimento. Com o desenvolvimento do letramento, começam a diferenciar letras e números de

⁶Ver a respeito Kishimoto (2002).

A construção de noções matemáticas só é significativa quando passa pela experiência da criança. As situações de brincadeiras potencializam a construção de significações e noções, como dentro e fora, grande e pequeno, em ações como entrar e sair de caixas.

outros objetos ou situações.

No Colégio Pedro V, de Braga, Portugal, os quadros de registros de frequência ou do clima servem como modelos para as crianças de 4 a 5 anos construir torres com blocos de construção, comparando "quantas" (altura da torre) vieram ou deixaram de vir à unidade infantil ou "quantos" dias houve de sol ou de chuva. É a emergência da linguagem matemática, que oferece outra forma de compreensão do mundo pela expressão tridimensional.

A construção de noções matemáticas só é significativa quando passa pela experiência da criança. As situações de brincadeiras potencializam a construção de significações e noções, como dentro e fora, grande e pequeno, em ações como entrar e sair de caixas. As dimensões podem ser compreendidas com medições feitas com o próprio corpo, membros (pés, braços, mãos, dedos), ou com objetos, como pedaços de madeira.

O Colégio Pedro V construiu uma pedagogia da infância que integra a abordagem de projetos de Katz e Chard (1999) em seu cotidiano (OLIVEIRA-FORMOSINHO e KISHIMOTO, 2002). As crianças dessa instituição infantil brincam com o teatro de sombras chinês, e de fazer, pisar e medir suas sombras. Levantam hipóteses sobre o que acontece com as sombras e dão significados para suas ações. Constroem objetos e os iluminam, criando sombras. Utilizam linguagens diversas para expressar o conhecimento da realidade e suas narrativas, cheias de detalhes, mostram a riqueza dos gêneros de linguagem, antecipando a escrita. Observando as sombras produzidas pelo sol, lua ou fogo, ou pelo farol do carro ou lanterna, o professor e as crianças criam uma nova categoria — sombras — produzida pela natureza (luz natural) e pelo homem (luz artificial). Assim, na acepção de Vygotsky, contribui-se para desenvolver funções psíquicas supe-

riores, quando observações concretas experimentadas no brincar dão suporte para novas categorias abstratas que englobam fatos observados por cada criança.

No Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as crianças brincam em estruturas com água e exploram objetos que afundam, que têm furos, represam água, usando placas móveis, transportam água de um lugar para outro, com diferentes suportes. Nesse processo, as crianças elaboram e comentam suas hipóteses, observam e relacionam, desenham ou "escrevem" suas experiências. Observar suas ações e efeitos e expressá-los por meio de linguagens está na base de uma educação que considera a criança ativa e capaz de construção do conhecimento. Brincando com água as crianças desenvolvem, de forma integrada, a linguagem, a matemática, as ciências, a compreensão do ambiente, expressam sua criatividade e as relações sociais e pessoais. Integrar ações representa a forma natural de aprendizagem da criança pequena, que dispõe de um pensamento que não fragmenta percepções, relações e seus interesses.

Experiência conduzida por Lenira Haddad nas escolas infantis do Município de Ubatuba, São Paulo, no início dos anos 1990,

Quando gesticulam, desenham, falam ou escrevem o que vivenciaram, as crianças expressam significados enativos, icônicos e simbólicos. É esse o processo que leva ao letramento. As formas de representação do mundo, de Bruner, auxiliam a compreensão do processo de letramento da criança.

mostra como as crianças exploravam as trilhas nas matas e pesquisavam os seres marinhos, nas praias. Esse processo aparecia nas falas das crianças, nos registros gráficos e nas formas tridimensionais nas salas e paredes. Tais ambientes de aprendizagem resultam de ações intencionais do adulto que prevê uma variedade de estímulos para a construção da cultura infantil e atos de significação.

A introdução do brincar nas pedagogias da infância tem longa história. Froebel (1924), em 1840, introduziu nos jardins de infância dons e ocupações, com atividades orientadas pela jardineira, brinquedos e jogos, como atividades livres, iniciadas pela criança. Freinet (1998) propõe uma ponte entre o brincar e o trabalho, em suas oficinas e atividades fora da escola. Dewey (1926) estabelece a relação entre o brincar e o aprender, ao introduzir áreas de faz-de-conta e projetos na sala de atividades para que a criança possa trazer os temas da sociedade. Se hoje ensinam-se as operações matemáticas por meio

da dança — a linguagem do movimento, — Froebel (1896) e outros anunciam como as poesias e músicas ritmadas, em situações de brincadeiras, contribuem para emergência do letramento. É nos ombros de filósofos gigantes, como Froebel e Dewey, ou psicólogos como Piaget, Vygotsky e Bruner, que continuamos a postular os direitos da criança ao brincar.

Leavers (2000) aponta um *fluxo na ação, um envolvimento*, quando o sujeito está interessado em algo significativo. No brincar, o envolvimento é intenso, a criança não se distrai, despende energia, um clima propício para aprendizagem. Aqui convém utilizar a zona de desenvolvimento proximal. Não se trata de dar uma aula, mas de aproveitar o interesse da criança e organizar o espaço e materiais para que possa avançar em sua exploração. Pascal e Bertram (1999) reiteram a integração entre o brincar e a ação educativa com o suporte do adulto nos centros infantis.

As crianças que desenvolvem projetos de seu interesse gostam

de identificá-los. É neste momento que se compreende que os códigos da escrita são atos de significação (letramento). A comunicação e a socialização de situações significativas são naturais em contextos em que se respeita a criança. O saber-dizer depende do saber-fazer, e o saber-escrever, do saber interiorizado (BRUNER, 1983). Quando gesticulam, desenham, falam ou escrevem o que vivenciaram, as crianças expressam significados enativos, icônicos e simbólicos. É esse o processo que leva ao letramento. As formas de representação do mundo, de Bruner, auxiliam a compreensão do processo de letramento da criança.

Nesse processo, a cultura do adulto e da sociedade é codificada e passa a fazer parte do universo infantil. Na obra *Escola e Cultura*, Bruner (1996) mostra como as histórias infantis, narradas pelos adultos e, depois, pelas crianças, passam a ser os “textos” expressos na forma sonora, gráfica ou simbólica.

No Colégio Pedro V, as crianças, ouvindo as notícias do Iraque, interessaram-se pela guerra, depois, pela paz. Pesquisaram o significado da paz. Entrevistaram pais, transeuntes e funcionários e descobriram a pomba como ícone da paz, relacionaram figuras religiosas, como São Francisco, que lutaram pela preservação

Quando se trata do brinquedo e do brincar, imediatamente se pensa no brinquedo industrializado e na dificuldade de obtê-lo. Entretanto, pode-se brincar com o próprio corpo, com os materiais naturais, com os sons emitidos pelos objetos, com a sucata industrial e natural, e também com os brinquedos industrializados.

da natureza, e compreenderam que flores e árvores também significam paz. Multiplicaram-se as falas, os desenhos e os textos individuais e coletivos do projeto da paz, que personalizaram a sala de atividades, evidenciando o letramento.

No âmbito da linguagem, parâmetros, trava-línguas e brincadeiras de formar palavras e criar textos expressam a sonoridade das sílabas e o saber-fazer necessário para a compreensão das regras e recriação dos textos.

A estética está presente na sonoridade e ocupação dos espaços. A organização de portfólios sobre brincadeiras tradicionais, envolvendo a criança, pais, professores e a comunidade, contribui para o letramento. Brincar, desenhar e escrever as brincadeiras que conhece ou que pesquisou são formas de estimular o letramento. Brincar de registrar suas histórias, redigir bilhetes, construir livros, mapas de tempos e

de presença, denominar seus projetos, consultar livros e preencher fichas de empréstimo de livros são exemplos de situações que valorizam a emergência da linguagem.

O brincar com sons, com música, com gestos, tão significativos e agradáveis para a criança, é pouco utilizado pelas instituições infantis, certamente por razões relacionadas à formação e à cultura docente (KISHIMOTO, 2000, 2003).

Quando se trata do brinquedo e do brincar, imediatamente se pensa no brinquedo industrializado e na dificuldade de obtê-lo. Entretanto, pode-se brincar com o próprio corpo, com os materiais naturais, com os sons emitidos pelos objetos, com a sucata industrial e natural, e também com os brinquedos industrializados.

No Japão, um país rico, sem problemas financeiros para adquirir materiais, verifiquei que se utilizava sucata, como caixas grandes

e pequenas de papelão, para os projetos das crianças. Situação similar encontrei em Braga, Portugal, em uma escola particular, onde os professores utilizavam pedras dos rios e das calçadas para as crianças pintarem, pedaços de vidros doados pelas vidraçarias como suporte para maravilhosas pinturas; pedaços de madeira, também doados pelas marcenarias, para as pinturas e produção de blocos; caixas de sapato ou de camisas, como blocos de construção.

Nos jardins de infância do Japão, as crianças utilizam no seu dia-a-dia terra e água para fazer rios, montanhas, barragens, sobem em árvores, escalam montanhas, cavam a neve acumulada, derretem a neve, enfim, exploram, levantam hipóteses, aprendem e se desenvolvem. Mas para isso é preciso que os professores tenham concepção sobre a criança como ser ativo e construtor de conhecimento, que saibam como dar suporte no momento adequado e tenham condições para observá-la e acompanhá-la em seus projetos, além de uma estrutura que possibilite tais atividades (KISHIMOTO, 1998). No Brasil, a riqueza dos discursos é acompanhada da pobreza de práticas e de pouco uso de materiais em uma natureza tão generosa.

Aprender pela experiência, pelo fazer, pela indução e, depois, caminhar para a dedução, é o que Bruner sugere em seu cur-

riculo em espiral, que objetiva a compreensão pela experiência do cotidiano, que é local, intransferível para outras situações de maior generalidade.

Quando afirma que a criança pode aprender qualquer coisa, desde que adequada à sua forma de compreender o mundo, Bruner mostra as três formas de representar o mundo: enativo, icônico e simbólico. A criança pode expressar a velocidade no plano motor, correndo; desenhar

peças correndo e mostrar quem ganhou, ou utilizar a fórmula e/t , como uma linguagem lógico-matemática da velocidade (o espaço percorrido em determinado tempo). O currículo em espiral representa, de forma figurada, o percurso que a criança faz para aprofundar as concepções nas diferentes formas de representação.

Se o letramento é, também, uma prática social de uso da escrita, é fundamental a definição de projetos pedagógicos de in-

clusão do brincar na educação infantil. Em ambientes sem pressão, as crianças definem seus interesses e buscam objetos de conhecimento, e tais experiências transformam-se em atos de significação. Em síntese, o caminho para a emergência do letramento requer experiências que subsidiem o fazer, que criem as condições para o falar, para a expressão gráfica e a simbólica. Tal caminho só pode ser construído por atos de significação.

Referências bibliográficas

- BATESON, Gregory. *Vers une écologie de l'esprit* — t. I. Traduit de l'anglais par Ferial Drosso, Laurencine Lot et Eugène Simion. Paris: Éditions du Seuil, 1977.
- BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et éducation*. Paris: Retz, 1995.
- BRUNER, J. S. Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, UNESCO, 16 (1): 79-85, 1986.
- _____. Nature and uses of immaturity. In: BRUNER, J. et alii (Eds.). *Play: its role in development and evolution*. Nova York: Penguin Books, 1976.
- _____. Prólogo. In: *The collected works of L. S. Vygotsky*.
- BRUNER, J.S.; RATNER, N. Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, 5 (3):391-401, oct. 1978.
- BRUNER, J.; GOODNOW, J.J.; AUSTIN, G. A. *A study of thinking*. Nova York: Wiley, 1956.
- _____. *Actual minds*. Possible words. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986.
- _____. *Child's talk: learning to use language*. Nova York: W. W. Norton, 1983.
- _____. *L'éducation, entrée dans la culture*. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris: Retz, 1996.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Allan. *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. Nova York: Routledge/Falmer, 1999.
- DEWEY, John. *Education today*. New York: G.P. Putnam's Sons, 1940.
- DWORKIN, Martin S. *Dewey on education*. 3.ed. New York: Columbia University, 1961.

FREINET, Celéstin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FROEBEL, F. **The education of man**. HARRIS, W. T. (Ed.) Trad. W. N. Hailmann. New York: D. Appleton, 1897 (The International Series, v. 5).

_____. **Mutter und Kose-Lieder**. Leipzig: Berlag von U. Bichlers Bitwe & Goh, 1983.

FROMBERG, Doris. **Play in the early childhood curriculum**. A review of current research. SEEFELDT, (Ed.). USA: Teachers College Press, 1987. p. 36-74.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la accion comunicativa — t. I: Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thompson, 1998.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Toys and the public policy for child education in Brazil. In: NELSON, Anders; ERIK-BERG, Lars; SVENSSON, Kristen (Eds.) **Toys and communication**. Toy research in the late twentieth century - Part 2. Stockholm: Stockholm International Toy Research Centre, 2003. p.149-158.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira na educação japonesa: proposta curricular dos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 60, p. 64-89, 1997.

_____. A educação infantil no Japão. **Cadernos CEDES - Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e Pesquisa**, Campinas, v. 37, p. 23-44, 1995.

_____. Scolarization, socialisation et jeu dans l'éducation enfantine brésilienne. In: RAYNA, Sylvie; BROUGÈRE, Gilles (Orgs.) **Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire**. Paris: INRP, 2000. p. 43-64.

_____. Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thompson, 2002. p. 153-202.

KATS, Lilian.; CHARD, Sylvia. **A abordagem de projeto na educação de infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

LEAVERS, Ferre. L'éducation expérientielle: l'implication de l'enfant, un critère de qualité. In: RAYNA, Sylvie; BROUGÈRE, Gilles (Coords.). **Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire**. Perspectives internationales. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 2000. p. 293-322.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thompson, 2000.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. Trad. de Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SHONKOFF, J. P.; MEISELS, S. J. (Eds.) **Handbook of early childhood intervention**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1988.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

WALLEY, Margy. **Involving parents in their childrens' learning**. Londres: Paul Chapman, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.

A Formação de Professores, a Educação Inclusiva e o Lúdico:

a construção de novos laços sociais

Leny Magalhães Mrech*

Resumo

Este artigo investiga possíveis articulações entre a formação de professores, a educação inclusiva e o lúdico. Inicialmente examinaremos as transformações havidas no contexto educacional a partir do modelo trazido pela cultura de massa midiática. Em seguida destacaremos de que maneira este processo tem afetado o processo de transmissão de saber nos processos de formação continuada de professores para a educação inclusiva. Por último, aprofundaremos alguns aspectos das discussões relativas ao uso do lúdico nos processos de formação continuada de

professores no âmbito da educação inclusiva. Todas as discussões terão como pano de fundo a vertente psicanalítica de orientação freudiana e lacaniana.

Palavras-chave: ensino regular; educação especial; educação inclusiva; formação continuada de professores; cultura de massa midiática; o lúdico; psicanálise.

Abstract

This article inquires possible links among the teaching degree, the inclusive education and the ludo. First, we'll see the transformations that appeared in the educational subject as a whole

beginning with the model introduced by the mass media culture. Next, we'll stand out how this culture has affected the knowledge diffusion related to the continuing teaching degree and its relationship with the inclusive education. At last, we'll stand out with all those teachers dedicated to the inclusive education. All the matters here concerned shall have as background the psychoanalytical orientation according to Freud and Lacan.

Key words: regular teaching, special education; inclusive education; continuing teaching degree; mass media culture; ludo; psychoanalysis.

Introdução

Há dois anos atrás a *Revista Integração* (2002) deu destaque a algumas reflexões a respeito da formação de professores, o lúdico e a educação inclusiva. Um dos textos chamou-me especialmente a atenção por sua profundidade: uma entrevista do professor Carlos Roberto Jamil Cury destacando a necessidade de se repensar a formação de professores a partir de novos parâmetros onde

*Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Psicóloga, Psicanalista e Psicopedagoga. Coordenadora geral do Núcleo de Pesquisa de Psicanálise e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e do Núcleo de Pesquisa de Psicanálise e Educação do Instituto da Psicanálise Lacaniana (IPLA). Coordenadora geral da Coleção Psicopedagogia e Psicanálise para a Editora Vozes, Coordenadora geral da Coleção de Educação Inclusiva para a Editora Vozes e da Coleção de Psicanálise e Transmissão para a Editora Avercamp. Consultora de assuntos de Psicanálise e Educação Inclusiva.

fossem privilegiados a desconstrução de mentalidades formadas na base da hierarquia (superior/inferior; normal/anormal) e a construção de uma nova cultura (democrática, igualitária e diferenciadora).

Ele destacou a necessidade de uma concepção mais ampla e integrada em relação à formação geral de todos os professores, à formação de especialistas em educação especial e à formação do professor dos professores. Um caminho que, segundo o autor, tenderia a ser bastante árduo e difícil na construção da verdadeira educação inclusiva. Um caminho que exigiria um cuidado extremo para se afastar de vertentes redutoras e reprodutoras de um passado que não existe mais.

Mudanças no social, mudanças na cultura

Na entrevista, o professor Cury (2002) destacava a necessidade de mudanças futuras nos contextos sociais relativos à educação e à cultura:

Nossa herança é hierárquica e nossas leis apontam a exigência de uma nova cultura. São as duas margens de um rio que pretendem ser ligadas por uma ponte. Os três âmbitos estão no meio do caminho. É o momento mais difícil, pois tanto pode haver regressão (caminho mais fácil de não construir uma nova ponte) como avanço (educação de qualidade e que é inclusiva). (p.7)

Ocorre que tais mudanças, para alguns cientistas sociais contemporâneos como Anthony Giddens, Ulrich Beck e Scott Lash (1997), já se encontram em pleno andamento:

Os indivíduos são construídos através de uma interação discursiva complexa que é muito mais aberta do que supunha o modelo funcionalista de papéis sociais. Ao contrário, o fato é que as instituições estão se tornando irreais em seus programas e fundações, e por isso dependentes dos indivíduos. (p.28)

Elas dizem respeito, sobretudo, a modificações nos agentes estratégicos de mudança. No passado havia a crença que a sociedade moldaria as instituições sociais e, em decorrência, os indivíduos. Contudo, recentemente a concepção inversa tornou-se mais verdadeira. É o sujeito, e não mais as instituições e a própria sociedade, que ocupa um lugar de destaque na cultura atual. "Por um lado, está se desenvolvendo um vazio político das instituições; por outro, um renascimento não institucional do político. O sujeito individual retorna às instituições da sociedade" (GIDDENS, BECK e LASH, 1997).

Com isso, passamos de uma vertente sociocêntrica com ênfase na cultura e nas instituições para uma outra mais centrada no sujeito, a partir de seu processo de individualização. "O objeto clássico das ciências sociais, da filosofia do direito à sociologia, dissolve-se. (...) O ator é cada vez menos social e está muito mais dirigido por um ideal de si mesmo, apesar desse ideal só existir em situações sociais" (TOURAINÉ E KHOSROKHAVAR, 2004:9).

O que acabou trazendo mudanças bastante significativas em relação ao processo de formação de professores. Mudanças relativas ao esgarçamento dos laços sociais voltados para a hierarquia, o poder e o saber.

Neste século XXI o mundo é outro. A globalização desregulou a ordem social. O pai foi relativizado, os países se uniram em comunidades setoriais (Europa, Ásia, América do Norte, América do Sul), a economia não respeita fronteiras. O jovem criado nos ideais de escolha, realização e ganho da era industrial encontra os cacos da indústria. Onde havia chaminé de fábrica apontando o céu surge a telinha virtual, jogo de múltipla escolha. (...) Ocorreu uma revolução: as máquinas que asseguravam o amanhã partiram. (...) (FORBES, 2003:23)

Por tudo isso, não dá mais para privilegiarmos apenas o circuito tradicional das chamadas políticas públicas em sua vertente sociocêntrica e institucional. Torna-se necessário também incluir os novos agentes da cultura: os sujeitos que dela participam e que introduzem caminhos nunca antes trilhados.

As soluções que serviam há trinta anos já não valem mais. É necessário reinventar a clínica, a pedagogia e a justiça. E tanto melhor se pudermos aprender desses mesmos adolescentes, que sofrem diretamente em seu corpo a espetacular mudança de paradigma pela qual estamos passando — da era industrial para a era da informação —, as soluções inusitadas que eles estão encontrando para viver em uma época sem padrão, que

chamamos em psicanálise de **a época do Outro não existe**. (FORBES, 2003:24)

Mudanças no processo de formação de professores

Quais são as principais mudanças havidas no processo de formação de professores? Primeiramente, é preciso destacar que o professor atual vive um momento em que ele não quer mais ficar à margem. Ele quer participar como dinamizador estratégico do seu próprio processo de formação.

Em segundo lugar, pela própria massa de saberes produzidos pela sociedade contemporânea, não existe mais interesse em acumulá-los, fazendo com que os professores passem a recortá-los para se pautar por vertentes mais práticas e direcionadas para suas necessidades imediatas.

Em terceiro lugar, o papel do professor como agente exclusivo de transmissão da cultura também se modificou. Pois, seja no âmbito do ensino regular ou no circuito especializado, ele não é mais o único agente transmissor de saberes, da cultura. É sempre possível se encontrar novas fontes em outros locais além do circuito educacional estrito. As mídias eletrônicas e televisivas são um forte exemplo deste processo.

Em quarto lugar, o próprio saber passou a ser visto com outros olhos. Ele se banalizou, se transformando em mais um produto da nossa cultura. Um produto que pode ser vendido em qualquer lugar.

Em quinto lugar, os saberes orientados — saberes específicos — também estão passando por transformações drásticas, o que tem redundado na sua banalização. A cada dia é possível se ouvir novos especialistas falando a respeito de como as pessoas devem proceder nos mais diferentes contextos. Uma gama suficientemente ampla para abarcar desde os conselhos médicos, psicológicos e jurídicos, até as práticas de ginástica corretiva. Dos conselhos da nutricionista às dicas dos economistas.

Em sexto lugar, a internet tem propiciado novas formas de se fazer pesquisa, novas formas de se tecer trabalhos especializados. Trabalhos que fazem parte de um novo modelo de investigação dos principais problemas da humanidade.

Por tudo isso, o modelo pautado na hierarquia de saber verticalizada vem perdendo o seu impacto, vem perdendo o seu prestígio. O que se necessita são novos lugares e novas práticas na cultura, novos lugares e novas práticas na educação. Lugares onde se possa ter acesso ao saber de forma mais produtiva e profunda. Onde haja a democratização do ensino e do saber em sentido amplo, onde as relações de ensino e aprendizagem não se apresentem de maneira verticalizada.

A formação de professores passa a ocupar, então, um lugar novo, um lugar estratégico, não implicando mais em uma simples atualização de conteúdos, direcionados pelas pesquisas mais recentes. Pois os professores dese-

jam mais. Eles desejam redimensionar as suas práticas em função das mudanças havidas nos contextos escolares. Porque passamos de uma vertente pautada nos processos de escolarização formais e na transmissão pura e simples do saber para uma outra mais direcionada para a cultura, a civilização e o sujeito. Um processo que se encontra atrelado, como revelou o psicanalista Jacky Beillerot (1985)¹ à criação da sociedade pedagógica que, por sua vez, é um dos produtos mais imediatos do surgimento das novas tecnologias.

Mudanças nos contextos escolares e para-escolares

Vive-se a época da ampliação dos contextos escolares. Estes não se encontram mais referidos apenas às agências formais de educação, possibilitando uma reconfiguração do espectro da própria atuação do professor no âmbito do ensino regular, da educação especial e da educação inclusiva.

O campo de trabalho do professor mudou, e agora se estende a toda a cultura. Pensar na formação de professores, portanto, como alerta Cury, diz respeito a um trabalho muito maior. "Agora é a vez da massa crítica presente em nossas universidades, via projetos pedagógicos, levantar o arco da ponte formando novas gerações sob nova cultura, a cultura do igual e do diverso" (2002:7).

O que muda quando as mídias eletrônicas atingem a educação, o processo de transmissão de saberes e o processo de formação de professores? O que muda quando o processo de globalização atinge a cultura, a educação? Muda-se a própria maneira de

¹Falecido em setembro de 2004 em Paris.

ensinar, a própria maneira de se fazer cultura, a própria maneira de se formar professores.

A educação inclusiva, os novos tempos e o processo de formação de professores

Qual o papel da educação inclusiva nestes novos tempos? Ela passa a ser convocada para ser o cimento estratégico destas mudanças ocorridas na sociedade, na cultura, na educação. Não se encontrando mais referida apenas ao âmbito educacional, abarcando também o esporte inclusivo, a saúde inclusiva, o transporte inclusivo, etc. Uma relação que abrange em seu contexto mais amplo a relação do sujeito com o mundo, a natureza e os animais.

Alguns ainda hoje se vêem tentados a considerar a educação apenas como uma preparação para a vida assim chamada ativa, e portanto a pilotá-la a favor da corrente, isto é, a partir das demandas e das capacidades do mercado de trabalho. Mas será que se pode ainda falar, neste caso, de idéias sobre a educação? Certamente não, pois deste modo não se levam absolutamente em conta as demandas dos educandos que se preocupam com a sua personalidade, com sua vida e seus projetos pessoais, com suas relações com os pais e os colegas. Não se pode também falar de educação quando se reduz o indivíduo às funções sociais que ele deve assumir. (TOURAINÉ, 2003: 318)

Dessa forma, a educação de maneira geral e a educação inclusiva de forma mais específica têm se irmanado para tecerem as novas bases de práticas e encaminhamentos recentes trazidos pela

cultura contemporânea. Elas convocam o sujeito a fazer parte de circuitos maiores. Vertentes que introduzem os saberes em outras bases. Um processo de transmissão de conhecimento e saber mais inclusivo, agora trazendo: o corpo, o afeto, as relações, o cognitivo, as ações do sujeito frente à natureza e aos animais. Uma educação inclusiva com inúmeros sentidos, conexões e contextos.

Alain Tourainé, em entrevistas a Khosrokhavar, destaca que, para dar os próximos passos, é necessário sair de perspectivas reducionistas que costumam conceber o processo de inclusão/exclusão do sujeito a partir de duas vertentes: integração e desintegração. "Não creio que possamos analisar a situação apenas por meio dos termos *in* e *out*, no sentido do centro-periferia. (...) Não podemos situar uma pessoa apenas em termos de integração e desintegração" (TOURAINÉ e KHOSROKHAVAR, 2004: 139).

A própria profundidade da dinâmica proposta pela educação inclusiva não pode mais se pautar por uma leitura de estar incluído ou não incluído. Porque, devido ao próprio elenco de inclusões a serem feitas, tais processos se desdobram em múltiplas frentes e em diferentes contextos.

O professor como efêmero

Mas, qual o impacto destes processos em relação à formação de professores? No passado, os formadores visavam formar os professores dentro de uma concepção idealizada pautada no aluno ideal, na escola ideal, no professor ideal. Privilegiava-se, sobretu-

do, o sentido, a significação. A crença é que seria possível significar tudo, saber tudo, a partir de um modelo universalista.

O objetivo maior da educação atual é que o processo de formação de professores seja eficaz. Espera-se que professor, aluno, escola, cultura, sociedade sejam eficientes. O modelo que subjaz a tudo isso é o da qualidade total. Ou seja, estamos vivendo uma época onde não basta formar professores, é preciso que eles sejam formados de maneira eficiente.

O modelo que sustenta tal perspectiva é o do mercado de saber. Um sistema de produção, antes aplicado à indústria, que hoje pode ser encontrado também nos circuitos educativos e culturais.

A formação artesanal de homens, pela produção em série de técnicos. Os seres maquímicos resultantes dessa **produção/formação** são, como um eletrodoméstico, inseparáveis dos seus manuais de funcionamento: "como pesquisar", "como ensinar" (...) Máquinas, além de apenas se prestarem ao uso de outrem, não são divididas por um inconsciente". (BACHA, 2002: 13, grifo da autora)

Como destaca Bacha (2002), os professores são convocados a ocupar posições cada vez mais eficazes e, por outro lado, se constata o quão efêmero tem se tornado o seu trabalho e aquilo que eles ensinam. Com isto queremos dizer que o efêmero da cultura midiática, apontado por Gilles Lipovetsky, também vem atingin-

dô o trabalho do professor, e, em decorrência, também o processo de formação de formadores.

Toda a cultura mass-midiática tornou-se uma formidável máquina comandada pela lei da renovação acelerada, do sucesso efêmero, da sedução, da diferença marginal. A uma indústria cultural que se organiza sob o princípio soberano da novidade corresponde um consumo excepcionalmente instável; mais que em toda parte reina aí a inconstância e a imprevisibilidade dos gostos; nos anos 1950, o tempo médio de exploração de um longa-metragem era de cinco anos, agora é de um ano. (LIPOVETSKY, 1989:2005)

Ao se fazer uma análise das políticas públicas apresentadas no ensino regular, na educação especial e na própria educação inclusiva, constata-se que todas elas apresentam uma característica comum: são efêmeras e a cada momento se transformam. O que permanece é apenas o próprio processo de formação de professores. Revelando o próprio efêmero da cultura atual, o próprio efêmero com que é tratada a formação de professores, a formação dos formadores.

A pergunta que fica: Será que os professores estão sendo considerados como sujeitos pelas atuais políticas públicas de formação de professores? A resposta é, a meu ver, negativa. O que temos visto é um destaque dado ao conhecimento prévio, e não ao sujeito. Pois, no contato com os professores, se utilizam apostilas, cadernos de estudo, parâmetros

curriculares, guias de ação, cartilhas para professores, etc. Materiais que acabam privilegiando o conhecimento prévio, e não aquilo que os professores estão vivenciando no momento. Em suma, materiais que não contemplam as dificuldades enfrentadas pelos professores em seu cotidiano escolar.

Mas, por que isto acontece? Porque os formadores acreditam ter uma resposta prévia: eles acreditam que possuiriam o saber mais adequado que os professores necessitariam.

Mas, será que isto é verdade? Será que com nossas ações que privilegiam o saber, e não o professor como sujeito, nós não acabamos introduzindo as mesmas práticas excludentes que tentamos criticar?

Neste sentido, penso que seria muito importante tomarmos um certo cuidado ao encaminharmos determinadas discussões. Isto porque existe uma singularidade no processo de formação de professores que precisa ser capturada, que precisa ser considerada. Uma singularidade que não se resolve no uso de categorias gerais ou generalizantes.

A formação de professores não pode ser uma linha de montagem onde excluimos os produtos imperfeitos e inadequados, para perpetuarmos aqueles que consideramos os mais perfeitos e adaptados aos usos sociais, como destaca Bacha (2002). Por quê? Porque esta é uma prática não inclusiva. Porque esta é uma prática que repete em ato o próprio processo que sempre criticamos, pois exclui as diferenças e as singularidades de cada professor. Porque exclui exatamente aqueles que

apresentam maiores problemas. Aqueles que deveriam ser contemplados em primeiro plano pelo nosso processo de formação e atualização.

A formação dos formadores e o processo de criação da cultura

A psicanálise revela que os educadores costumam apresentar um grande sonho: o de controlar a prática dos demais educadores e os rumos da própria educação. Freud, no entanto, sempre partiu da perspectiva inversa, ao revelar que educar, psicanalisar e governar são profissões impossíveis. Não porque não se possa educar, psicanalisar e governar; mas porque nunca este processo se dá como nós costumamos prever, nós costumamos planejar. Há sempre algo que falta, algo que escapa. Algo da ordem do inconsciente que nos convoca para novas leituras, novos contextos e novas práticas.

Formar professores não é transformá-los em seres adaptados à cultura e à sociedade. Formar professores é desenvolver o seu potencial criativo frente à cultura, frente à educação. Pois o professor é um agente criador por excelência da cultura e da educação. Educar é uma tarefa que se lança para o futuro, e não uma tarefa que repete apenas o patrimônio da humanidade. Educar é da ordem da criação, e não da repetição.

Quando o formador se coloca na posição daquele que detém o saber que os professores necessitam, ele acaba transmitindo o que já se sabe, formando o professor de fora para dentro. O resultado é a dependência do professor em relação ao formador.

É fundamental, nos dias de hoje, que o professor possa criar,

se formando de dentro para fora. Que ele mesmo possa comandar o seu processo a partir das suas escolhas e necessidades. Um circuito que se encontra estreitamente articulado às mudanças sociais que apontamos anteriormente. Daí a necessidade de se conceber o processo de formação dos professores não mais como o circuito de transmissão de práticas consagradas, atreladas ao ensino universitário, mas como um processo vinculado à criação dos professores como agentes da cultura.

O objetivo a alcançar é uma combinação, a mais elaborada possível, dos projetos profissionais e das motivações pessoais e culturais —o que impõe que se reconheça a pluralidade de funções da escola. Ela não tem somente uma função de instrução, tem também uma função de educação, que consiste ao mesmo tempo encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade individual. (TOURAINÉ, 2003: 326)

E aí é preciso retornarmos à nossa reflexão a respeito do processo de formação de professores relativo à educação inclusiva. Porque ela apresenta uma enorme inversão. Ao contrário do que muitos acreditam, não são os professores universitários, as secretarias de educação etc. que detêm os novos saberes. São professores que se encontram na linha de frente das escolas. São eles que vivenciam situações que os especialistas ainda levarão décadas para decodificar, devido ao seu ineditismo.

São eles que necessitam ser escutados pelos formadores. E não o oposto. São os professores, e não os formadores, que tra-

zem os novos rumos da educação inclusiva em suas mãos. São eles os verdadeiros agentes estratégicos da cultura, da educação. São eles os verdadeiros agentes da educação inclusiva em seu circuito mais estrito.

Por isso, penso que seria necessária a introdução de novas modalidades de trabalho com os professores com os quais estamos trabalhando. Modalidades mais próximas, cuidadosas e respeitadas em relação aos problemas que eles vêm enfrentando. Modalidades que atendam às suas especificidades enquanto sujeitos participantes da cultura.

O lúdico e o processo de formação de professores

Durante muito tempo fascinou-me o interesse que os professores costumavam apresentar pela troca de experiências, o chamado relato do professor a outros professores. Passei a investigá-lo para descobrir o que havia ali de tão importante para eles. Constatei que havia um encontro com o vivo da educação e com os educadores em toda a sua singularidade.

Eram momentos em que os professores relaxavam e pareciam refletir a respeito do que havia acontecido com eles a partir de sua própria prática. Momentos em que os professores se percebiam tecendo os rumos de seus próprios processos. Momentos em que os professores nomeavam o que haviam sentido, pensado, vivido, etc. Momentos que traziam uma característica diferencial em relação aos demais processos: eram alegres, jocosos, vivos, etc. Momentos em que os professores se permitiam olhar de fora e ver o que haviam feito, o que haviam pensado, o que haviam sentido.

Eram momentos de um lúdico em ato. Um lúdico em sentido amplo. Toda a atividade emergente é lúdica, exerce-se por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extenso que a subordine e transforme em meio (DANTAS, 1998:113).

Os relatos de professores se apresentavam associados a estes momentos do surgimento de uma atividade espontânea, de uma atividade não-planejada. Eles tendiam a se apresentar sob a forma de pequenas narrações, representações gráficas sob as formas mais diversas, dramatizações, música, canto, dança, expressões corporais, etc. Em suma, uma miríade de formas de atuação que revelava os momentos em que o professor atua de uma maneira não-planejada, mas que acaba ocasionando efeitos na sua prática.

Tais momentos apresentavam uma característica em comum: nivelavam todos os participantes. Ali ninguém se sentia a mais ou a menos do que o outro. Todos se sentiam fazendo parte de um contexto maior. Todos se sentiam aprendizes. Eram momentos onde ninguém tinha a resposta. Todos se encontravam em busca.

Lembrei-me, então, de um texto clássico de Huizinga (1996), onde ele falava que, no passado, a melhor forma de transmissão da cultura se dava a partir das trocas de experiências, dos contatos não programados e das festas sazonais. Ali eram tecidos os novos conhecimentos, fazendo com que, paralelamente, os participantes de uma dada sociedade estreitassem os seus laços.

Para Lauand, tal perspectiva pode ser encontrada há muitos séculos na educação, pois Tomás de Aquino já nomeava experiên-

cias bastante parecidas em relação a essa forma de trabalho. Elas diziam respeito ao:

1. Jogo dos adultos
2. Uso do humor e jovialidade em situações de convivência
3. O lúdico como um agente de estruturação de novas relações sociais

Com isso, pode-se dizer que, de alguma forma, de longa data, a palavra jogar tem sido associada em educação aos jogos verbais, bem como ao lúdico em seu contexto estrito através dos circuitos de ação.

A meu ver, as trocas de experiências dos professores unem estas duas vertentes anteriormente trabalhadas isoladamente. De um lado, elas propiciam aos professores a atualização a partir dos contextos verbais e, de outro, elas apresentam novas frentes de ação, novas frentes de trabalho. Elas refletem aquilo que a psicanálise nomeia de "atos"², relativos a certos momentos significativos na vida de uma pessoa, de um professor. Momentos onde o sujeito se sente um agente transformador da cultura, e não um simples repetidor dos modelos que lhe foram ensinados.

Traremos apenas alguns exemplos destes processos que vivenciamos em nosso trabalho com os professores:

Professora Maria: Contou que ela fazia uso de histórias infantis com os alunos da primeira série do ensino fundamental para trabalhar a questão da inclusão. Tal idéia surgiu depois dela constata-

tar que os meninos costumavam estigmatizar as meninas feias da classe. Eles não queriam se relacionar com elas. Ela resolveu, então, trabalhar com os contos de fada, introduzindo a história do Patinho Feio. Os alunos analisaram inicialmente a história e depois fizeram uma dramatização, aprofundando as discussões de como o Patinho Feio poderia se sentir diante daqueles que o excluía. Gradativamente ela foi percebendo que as relações entre os alunos passou a sofrer uma série de modificações drásticas, fazendo com que eles ficassem mais cuidadosos para não magoarem os colegas.

Professora Joana: Ela relatou que se sentia muito preocupada com o consumismo de seus alunos no ensino médio. Resolveu, então, trabalhar com eles fazendo uma análise de como os anúncios eram criados, de que maneira os produtos chegavam até as mídias televisivas. No final do trabalho ela relatou que os alunos passaram a apresentar um olhar mais crítico. Alguns, inclusive, passaram a se interessar pelos efeitos das campanhas em diferentes públicos, outros pela maneira como os produtos são produzidos na sociedade atual, outros ainda pelos efeitos do consumismo nas populações mais pobres, etc.

Professora Francisca: Que pensar a inclusão diz respeito a um processo amplo. Não dá para dizer que os professores incluem os alunos. Ela disse que, às vezes, são os alunos que incluem os professores. E passou a relatar o se-

guinte caso. Houve um período da sua vida em que ela estava muito infeliz. Havia se separado do marido. Ela não conseguia disfarçar a tristeza quando ia para o seu trabalho. Um dia, uma de suas alunas do ensino fundamental percebeu o seu processo e veio conversar com ela. A menina queria saber o que estava se passando com ela. Perguntou se podia ajudar. A professora disse que não e que ela é que teria que enfrentar a situação sozinha. No dia seguinte a aluna trouxe uma música para ela que falava que ela não estava só, que as suas dores um dia iriam acabar, que era para ela confiar que daria tudo certo. Desde esse dia a professora falou que a sua vida mudou. Ela disse que conseguiu forças para superar os seus problemas. Em um dado momento ela passou a tocar a música que a menina havia tocado anteriormente. Foi um momento em que toda a sala ficou irmanada pelo mesmo sentimento da professora.

Professora Estela: Disse que quando começou os seus estudos a respeito da educação inclusiva não gostava dos conteúdos que ela estava aprendendo. Parecia algo muito distanciado dela. Nesta época, se sentia, segundo suas próprias palavras, vivenciando suas aventuras no país das dificuldades. Porém, um dia ficou conhecendo um menininho com Síndrome de Down e percebeu que ele era uma criança como as demais, só um pouco mais lento. Este menino acabou por conquistá-la, fazendo-a perceber o quanto o medo anteriormente dominava a sua prática, o quanto ela havia se deixado levar pelo preconceito.

²Para Lacan, o conceito de ato aparece não apenas no contexto da clínica psicanalítica. Ele ocorre também fora dela. Contudo, é apenas através da análise que o sujeito adquire uma dimensão maior de seus atos.

Poderíamos nos estender em relação a estes relatos. Mas penso que alguns deles são suficientemente significativos para demonstrar que não só o professor pensa e repensa continuamente a sua prática, como o faz de maneira bastante profunda e atenta.

Por tudo isso, penso que seria de extrema utilidade que os formadores introduzissem novas práticas mais direcionadas para uma escuta mais detalhada dos professores, e não apenas se pautassem pela preparação de materiais prévios, como cartilhas, parâmetros, diretrizes, guias de ação, etc.

Considerações finais

A educação inclusiva não surgiu como um produto das políticas públicas. Ela é um produto dos movimentos desencadeados pelos sujeitos ao desejarem transformar a cultura e a educação.

Pensar nas políticas públicas no mundo atual significa dar sequência a uma ação dos sujeitos, e não a uma ação das instituições, que geralmente se direcionam para a sua própria perpetuação.

A formação de professores pas-

sa por um momento de transformação radical. Uma saída dos modelos prévios para o seu redimensionamento mais voltado para as necessidades de cada sujeito, de cada professor em sua singularidade, em seu contexto de trabalho.

E, nesse caso, mais uma vez penso que um alerta é essencial: o de nós não deixarmos para trás os professores que não se encaixam em nossos esquemas, em nossas propostas de educação inclusiva. Pois, dessa maneira, nós estaríamos retornando às práticas excludentes que de longa data estamos criticando.

Referências Bibliográficas

- BACHA, Márcia Neder. *A arte de formar*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Entrevista. *Revista Integração*. Brasília, MEC, 2002.
- DANTAS, Héloysa. *Brincar e trabalhar. O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. *Modernização reflexiva — política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4.ed São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LAUAND, L. Jean. *Lo lúdico en los fundamentos de la cosmovisión de Tomás de Aquino*. Disponível em: <http://www.hottoπος.com.br/rih1/ludico.htm> Acesso em : 27 dez. 2004.
- Revista Integração*, Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Ano 14, n. 24, 2002.
- TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? iguais e diferentes*. Petrópolis, Vozes, 2003.
- TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVARK Farhad: *A busca de si — diálogo sobre o sujeito*. Rio de Janeiro : Bertrand do Brasil, 2004.
- VAN ZANTEN, A. Henriot ; PLAISANCE, E; e SIROTA, R. *Les transformations du système éducatif —acteurs et politiques*. Paris : L'Harmattan, 1993.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

La Inclusión desde el Juego

María Regina Öfele*

Resumen

La inclusión y exclusión es un concepto muy utilizado en la sociología especialmente. En la actualidad, frente a tantas situaciones discriminatorias en nuestra sociedad latinoamericana, se impone el trabajo en relación a la inclusión social. El juego es un fenómeno inherente al ser humano en todas las franjas etáreas e independiente del origen étnico, social, cultural. El juego va más allá de toda frontera que imponga la sociedad y por lo tanto es propuesto en este artículo como un espacio desde donde se puede promover la inclusión social. Para ello es necesario crear estrategias desde donde todos los niños puedan integrarse como pares, aportando cada uno de ellos sus habilidades lúdicas, y donde las diferencias enriquezcan el proceso de juego.

Abstract

Inclusion based on the play

The concepts of inclusion and exclusion are very widely used, especially in sociology. Today, in view of so many discriminatory situations in our Latin American society, it is essential to focus on working for social inclusion. The play is a phenomenon inherent to human beings at all ages, regardless of their ethnic, social, or cultural backgrounds. The play breaks any barrier set up by society and, therefore, this article presents it as a space which can help foster social inclusion. For that purpose, it is necessary to devise strategies based on which every child can become integrated as a peer and contribute with their play skills in order to enrich the playing process with their differences.

El término inclusión viene siendo utilizado en el campo de la sociología, frecuentemente, aunque no en forma exclusiva, en relación a la inclusión y/o exclusión social. Continuando en esta línea, podríamos pensar muchas formas de inclusión o exclusión que vivimos casi cotidianamente en nuestras sociedades: pobreza, discapacidad, enfermos de VIH, pueblos indígenas, grupos afrodescendientes, y, en nuestro país en particular (Argentina) aquellos grupos sociales provenientes de algunos países vecinos, como ser Bolivia, Perú y Paraguay sobre todo. Si focalizamos en los microsistemas, tomando la teoría ecológica de Bronfenbrenner, podremos también diferenciar diferentes formas y estilos, menores quizá, de exclusión social. En el ámbito áulico, con frecuencia se observan exclusiones basadas en argumentos arbitrarios, preconceptos y prejuicios que están lejos de favorecer una educación democrática y armoniosa. Si comparamos los diferentes mesosistemas, incluyendo en ellos las diferentes escuelas que existen en nuestro país, es fácilmente deducible el aislamiento que promueven unas de otras, incluyéndose en franjas casi paralelas sin conexión. Por un lado están aquellas escuelas a las que asisten niños de familias de un considerable poder económico y social, recibiendo una educación de un alto nivel académico con

*Licenciada en Psicopedagogía. Maestría en Psicología Educacional. Doctor of Philosophy con especialización en Psicología Educacional. Actualmente, dirige el Instituto de Investigación y Formación en Juego (Buenos Aires – Argentina) y se desempeña como profesora en la Universidad Católica Argentina.

mro@instituto.ws

Material recibido e seleccionado em novembro de 2004.

diferentes posibilidades de adquirir numerosas herramientas a través de las más diversas oportunidades. Por otro lado están aquellas escuelas, generalmente públicas aunque también hay algunas privadas en las mismas condiciones, a las que asisten los niños provenientes de situaciones socioeconómicas desfavorecidas y marginadas, a los que la escuela ofrece, si, un cierto nivel académico, pero limitado muchas veces por falta de materiales didácticos, recursos humanos, y donde los niños tampoco acceden a otras herramientas ni tienen en muchísimos casos los elementos básicos para poder asistir a la escuela.

Continuando con el meso-sistema escuela, también podríamos analizar la relación o vínculo que se establece entre aquellas para niños "normales" y aquellas para niños "diferenciales", estableciendo una clara diferenciación y separación entre unas y otras. En la Ciudad de Buenos Aires, ya se ha comenzado a trabajar en la inclusión de niños con dificultades de diferentes tipos en escuelas comunes. En relación a esto hay diferentes estilos, desde el niño que tiene un profesional especializado y lo acompaña en su proceso de aprendizaje escolar, adaptándole las diferentes actividades, y aquellos que no tienen un profesional asignado para todo el tiempo. Estos niños podrían lograr un mayor sentimiento de inclusión, dependiendo esto del profesional a cargo y de los docentes y la institución en la que está.

Podríamos seguir enumerando numerosos ejemplos de exclusión social, donde lejos de integrar y de incluir unos con otros, cada vez se percibe mayor

En el campo lúdico también se da muchas veces la situación en la que aquel niño que tiene bajo rendimiento escolar puede mostrar otras habilidades y, por lo tanto, invertir muchas situaciones que en el ámbito real parecerían imposibles.

exclusión, las brechas entre unos y otros se abren cada vez más: estar dentro o fuera del sistema con sus terribles y caóticas consecuencias. En este sentido, lo que se nos plantea por un lado es delinear políticas públicas, políticas educativas y de otras áreas para poder ir erradicando de a poco estas diferencias o, por lo menos, ir achicando brechas. Pero en lo cotidiano, en los ámbitos laborales más acotados, ¿qué es lo que se puede hacer? Para ello nos remitimos al juego y al jugar como un espacio posible de inicio de este camino.

El juego y el jugar

Es sabido que cuando dos o más niños se encuentran, aún provenientes de diferentes nacionalidades, experiencias, niveles sociales, idiomas, luego de un corto período de reconocimiento comienzan a jugar juntos, claro está, si las condiciones externas están dadas. Estas escenas son comunes de observar en aeropuertos, en hoteles, en lugares de recreación y de veraneo, donde niños que no se han conocido previamente pueden integrarse espontáneamente en un juego sin la necesidad siquiera de un adul-

to que coordine, proponga o dirija la actividad. En el juego se caen todo tipo de barreras y se transgreden también normas e indicaciones. Al jugar en muchos juegos las diferencias etáreas no son obstáculos sino enriquecimiento, y se establecen nuevos códigos de convivencia, porque el juego debe continuar y no se pueden perder jugadores gratuitamente. En consecuencia, el que mejor conoce el juego ayuda al que no lo conoce tanto, el que es más hábil en un aspecto es situado en un área de la cancha de juego o asume un rol determinado, y así las diferencias no marcan la exclusión, sino promueven precisamente la inclusión de todos en el juego. En el campo lúdico también se da muchas veces la situación en la que aquel niño que tiene bajo rendimiento escolar puede mostrar otras habilidades y, por lo tanto, invertir muchas situaciones que en el ámbito real parecerían imposibles.

En el jugar no se miran las diferencias sociales y menos aún las económicas, sino las habilidades lúdicas, y se aprovechan las capacidades de cada uno en función del juego. En este sentido, en el juego prevalecen aquellas desigualdades o diferencias, pero con

...es fácilmente pensable el ámbito lúdico como espacio de inclusión, en donde puedan integrarse niños de diferentes orígenes, de características diversas, de diferentes franjas etáreas y pudieran compartir un mismo objetivo y fin: el juego y el jugar.

miras a enriquecer, sostener y mantener vivo el juego. Por esta razón también, en muchas oportunidades se reacomodan las reglas o se implementan cambios estratégicos entre y con los jugadores, como para que no se interrumpa el juego. En el juego, lo que vale es saber jugar en primer lugar. Y aún en el caso que se desconozcan las reglas, el modo de jugar o algún otro aspecto, se lo incorpora al nuevo jugador y se le van explicando las reglas lentamente.

Es cierto que también podremos observar muchas veces que algún niño queda fuera del juego, no se lo admite, o aún dentro del juego se desarrollan estrategias para marginarlo. Estos casos en su mayoría remiten a niños que tienen dificultades para respetar las reglas de juego en forma constante y periódica y son percibidos por los demás niños como "aguafiestas", que arruinan de alguna manera el juego y por lo tanto no son bien recibidos por los demás. En estos casos, la exclusión no es de alguna manera por un rasgo externo, sino por un tema relativo al juego o jugar en sí mismo. Se lo excluye por no aceptar las normas del juego en cuestión.

El juego permite la transformación, habilita las más diversas modalidades de comunicación y de intercambio, promueve la expresión de numerosos personajes con sus correspondientes aptitudes y características. El campo lúdico es abierto a múltiples posibilidades, a los más variados jugadores, aunque cerrado sobre todo a la intervención adulta en el caso del juego infantil, excepto en aquellas situaciones donde expresamente se los incluye o invita a participar. En este sentido, creemos que el juego es un espacio propicio para promover y habilitar la inclusión social.

Juego, jugar e inclusión

¿Por qué pensar el juego como espacio de inclusión social? El juego es un ámbito en el que todos se pueden integrar, independientemente de la franja etárea, del género, de la condición socioeconómica, de su origen étnico, de los aprendizajes previos, de las posibilidades físicas. Si bien para determinados juegos se requieren habilidades particulares que no siempre todos los que quieren participar pueden, generalmente dichas diferencias se van superando y compensan-

do por los mismos niños con el objetivo de mantener y sostener el juego, más allá de estas dificultades. Prácticamente todos los teóricos coinciden en afirmar que el juego forma parte del desarrollo normal de un niño, presentándolo ya sea como lenguaje expresivo, como vía de comunicación, como medio para explorar el mundo que lo rodea. Sea desde una mirada o desde otra, el juego siempre es ligado a las edades infantiles en primer lugar. Luego vendrán las diferencias en las interpretaciones de cada situación lúdica, pero no es tema de este trabajo.

En consecuencia, es fácilmente pensable el ámbito lúdico como espacio de inclusión, en donde puedan integrarse niños de diferentes orígenes, de características diversas, de diferentes franjas etáreas y pudieran compartir un mismo objetivo y fin: el juego y el jugar. En relación a esto vale la pena mencionar algunos ejemplos que se hubieran dado quizás no intencionalmente, pero donde esta inclusión se pudo ir logrando. Una de ellas es en una escuela estatal de la Ciudad de Buenos Aires, a la que concurren niños de una clase sociocultural muy desfavorecida. Una de las características de esta escuela es que por grado hay al menos un niño repitente por primera o hasta por segunda vez, y los rendimientos escolares de algunos de ellos están muy limitados por las condiciones sociales en las que se desarrollan. Hace ya algunos años la escuela ha organizado un encuentro de juego con una escuela diferencial de la zona, invitando a los niños discapacitados a jugar durante toda una jornada escolar con los alumnos. En dicho evento se han integra-

do a todos los niños en diferentes actividades lúdicas. Las maestras han observado cómo aquellos niños marginados desde lo escolar por su bajo rendimiento han podido integrarse e incluirse al jugar con aquellos niños de la escuela diferencial y sentirse valorados desde otro aspecto de su persona. En el juego, de alguna manera, se han invertido los roles estáticos que se daban en la vida real, pudiendo mostrar otras capacidades. A su vez, los niños de la escuela diferencial pudieron integrarse en el juego con niños de la escuela común sin ser discriminados.

Otra experiencia es una observación realizada en el marco de una investigación¹ en relación a los videojuegos y los niños de la calle en la Ciudad de Buenos Aires. Dicha observación registró a niños de la calle jugando videojuegos con empresarios que en su horario de almuerzo asisten todos los días a los locales de videojuegos para distraerse. Espontáneamente, empresarios y niños de la calle juegan en red, compartiendo e incluyéndose en un espacio lúdico donde las diferencias etáreas y las de su nivel social pierden total relevancia, compitiendo juntos como pares.

Estos dos ejemplos de situaciones lúdicas de inclusión no fueron programadas con tal fin, mucho menos en el segundo caso. Pero en ambos casos podemos detectar esta posibilidad de acercar distancias, de lograr sentimientos de inclusión a partir de compartir un espacio lúdico. La posibilidad de jugar con otro a quien quizá fuera de esa circunstancia uno no se hubiera acercado o solamente

Si tenemos en cuenta que el juego se mueve en el plano simbólico, que el juego es metáfora y consideramos por otra parte que el ser humano es un ser simbólico independientemente en qué ámbito se mueva y de qué condición social provenga, el símbolo, la metáfora, en definitiva el juego será por tanto un espacio de intercambio y de expresión de la que todos pueden formar parte, siendo que el juego es un espacio sin fronteras y un espacio de creación.

para discriminarlo, o para pedirle una limosna, o para echarlo, permite que ambos se conozcan desde otros aspectos más profundos de su persona y poder compartir desde allí otro espacio y, por qué no, construir un camino diferente en un futuro. Si tenemos en cuenta que el juego se mueve en el plano simbólico, que el juego es metáfora, y consideramos por otra parte que el ser humano es un ser simbólico independientemente en qué ámbito se mueva y de qué condición social provenga, el símbolo, la metáfora, en definitiva el juego será por tanto un espacio de intercambio y de expresión de la que todos pueden formar parte, siendo que el juego es un espacio sin fronteras y un espacio de creación.

Por lo tanto, sería importante crear nuevas estrategias de inclusión desde el juego. Las mismas no deberían ser forzadas y dirigidas desde afuera, aunque podría haber una primer instancia en donde haya mayor dirección externa. Pero las estrategias deberían permitir, por ejemplo,

el acceso irrestricto y libre a diferentes niños, posibilitando la participación y la inclusión de todos los que deseen participar. Para ello, es importante obviamente pensar estrategias que favorezcan la expresión de diferentes habilidades y que permitan la inclusión desde diversos ángulos, sin que esto lleve a otra segregación.

En este sentido se deberían planificar estrategias desde las políticas públicas, los espacios urbanos y no urbanos, los centros de recreación, las instituciones educativas. Se deberían promover espacios e instancias en donde haya una participación paralela, y no, como se ve en muchas situaciones actuales, donde "los niños más pudientes donan sus juguetes usados y gastados y con los que ya no juegan a los niños que no pueden comprarlos". Estas instancias no favorecen la inclusión social, sino más bien contribuyen a la exclusión, manteniendo a cada franja separada: los que pueden y los que no pueden, los que tienen y los

¹Comunicación personal de la Dra. Tatiana Merlo Flores.

Para promover una verdadera inclusión se deberá lograr que todos se sientan parte de un mismo sistema, de un mismo tejido, de una misma trama, y a la cual cada uno puede aportar algo en función de su experiencia, de sus posibilidades y habilidades.

que no tienen. Para promover una verdadera inclusión se deberá lograr que todos se sientan parte de un mismo sistema, de un mismo tejido, de una misma trama, y a la cual cada uno puede aportar algo en función de su experiencia, de sus posibilidades y habilidades. Inclusión desde el juego, porque todos pueden jugar por igual un mismo juego y compartir un mismo escenario lúdico. En un juego donde todos puedan participar como pares, cada uno desde su diferencia enriquecerá el proceso. De esta manera también se está ofreciendo un espacio para desarrollar aspectos resilientes en los niños. Aceptar y sentirse aceptado y respetado por los demás en el juego a partir de sus propias elecciones promueve el desarrollo de la autoestima y el respeto por sí mismo (ÖFELE, 2004).

Valdría la pena reflexionar

sobre algunas prácticas nominadas como "solidarias" en instituciones educativas, aunque no exclusivamente en éstas. En estas prácticas, las escuelas con una población de un nivel socioeconómico más acomodado organizan en ocasiones eventos recreativos o recolección de juguetes para los niños de escuelas más desfavorecidas. En muchas de estas actividades, más que inclusión se sigue promoviendo la separación y exclusión, siendo unos que entregan, que dan, que "donan", y los otros que reciben, que aceptan y que no deben cuestionar tampoco². En este sentido no hay posibilidad de inclusión desde el juego, el juego es organizado y dirigido desde alguien otro que a su vez no tiene en cuenta las habilidades lúdicas de otro sector. En muchas ocasiones vemos entonces propuestas lúdicas que responden a intereses de un grupo y no de otro, con el sub-

siguiente fracaso de integración e inclusión. En la organización de estos eventos lúdicos sería fundamental conocer y observar previamente las características y los estilos de juego de todos los niños, para poder pensar propuestas acordes a las necesidades, partiendo de la importancia previa de la observación del juego para conocer a los niños (ÖFELE, 2004). Partiendo de la hipótesis que las características lúdicas de cada grupo y sector pueden tener diferencias, es necesario conocer previamente estas diferencias para implementar estrategias en las que todos se puedan incluir, aportando y enriqueciendo el juego sin que se favorezca o se promueva un solo grupo. Esto implica también un delicado equilibrio y toma de conciencia.

"Es justamente por la vía del juego como el sujeto hace su entrada en el mundo de los símbolos y por lo tanto su entrada en el plano de lo humano" (TIRADO GALLEGOS, 1998). Si tenemos en cuenta por lo tanto el juego como una de las actividades que nos humaniza, vale la pena pensar estrategias para promover la inclusión social desde el juego y con ello favorecer un acercamiento entre sistemas que aíslan y divergen y traen consecuencias deshumanizantes.

Referencias Bibliográficas

ÖFELE, María Regina. *Miradas lúdicas*. Buenos Aires: Dunker, 2004.

TIRADO GALLEGOS, Marta Inés. *El juego y el arte de ser... humano*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1998.

²No quisiera con esto desvalorizar estas prácticas ni minimizarlas. Pero sí considero que, en términos de inclusión social, no favorecen muchas veces la misma.

De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva

Luiz Antonio Gomes Senno*

Resumo

A educação inclusiva contemporânea é, sem dúvida, um dos maiores desafios apresentados às ciências humanas desde os primeiros momentos da era da estrutura e dos modelos mentais. Este artigo analisa algumas contribuições de Lev Vygotsky e Edgar Morin para a necessidade de superação do conceito clássico ideal de cognição e, conseqüentemente, para a introdução de indivíduos singulares nas práticas escolares, tendo em conta, centralmente, o papel da diversidade cultural no desenvolvimento do conhecimento e sistemas complexos como princípio alternativo para a organização de modelos de significado e verdade.

Palavras-chave: educação inclusiva; cognição humana; modelos mentais; sistemas complexos.

Abstract

Contemporary inclusive education is no doubt one of the biggest challenges presented to human sciences since the very first moments of the age of structure and mental modeling. This article analyzes some contributions of Lev Vygotsky and Edgar Morin to the necessary overcoming of classic ideal concept of cognition and, consequently, to the introduction of singular individuals into school practices, taking into account, centrally, the role of cultural diversity in knowledge development and complex frameworks as alternative modeling principle for meaning and truth.

Key words: inclusive education; human cognition; mental models; complex systems.

Já se passaram dez anos desde

que, na década de 1990, a educação recebia as primeiras orientações no sentido de que se organizasse para atender a imensa demanda pela inclusão de sujeitos marginados culturais no interior das práticas de escolarização. Tomada como princípio político, a educação inclusiva formou-se desde então como um corpo ambíguo, ora apreciado pelo caráter humanista com que se defendiam os interesses dos sujeitos até então banidos do espaço público, ora execrado pelo desconforto que provocaria na ordem vigente do cotidiano da educação formal, ora pelo desarranjo das relações de poder entre classes sociais que caracterizaram e ainda caracterizam a sociedade moderna. Em que pese a demanda institucional pela inclusão ter sido razoavelmente suprida através de instrumentos legais e regimentais, a escola ainda encontra sérias dificuldades para justificar a presença e a permanência dos

*Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ.
Material recebido e selecionado em outubro de 2004.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

DEZ/04

54

incluídos na educação formal, disto resultando que os alunos supostamente beneficiados pela inclusão escolar ainda amargam a frustração de não serem reconhecidos — pelos outros e por si mesmos — como sujeitos dignos da condição de alunos.

Não há, todavia, como imputar à escola a responsabilidade pela atual dificuldade de se dar corpo de fato à educação inclusiva, uma vez que, como sujeitos sociais acima de tudo, os professores reagem segundo orientações seculares que determinam a razão de ser e os modos da educação formal. A solução para o problema da inclusão escolar não reside no tensionamento das relações entre escola e sociedade, tendo-se por parâmetro a infundada crença de que os professores sejam sujeitos adversos às práticas de inclusão. Não é tampouco possível buscar solução em fórmulas metodológicas que ofereçam certas condições mais adequadas para o ensino de tudo aquilo que se consagrou como necessário e recorrente na experiência curricular da educação formal, sem que se leve em conta o fato de que a materialidade sociocultural e cognitiva dos sujeitos incluídos não necessariamente legitime alguma necessidade nos conteúdos formais do ensino. É, portanto,

Movida pelo fascínio da Razão, a cultura científica desenharia para si um modelo humano baseado integralmente na figura de um sujeito mítico, idealizado como a própria energia da criação, a mais pura e sublime figura entre as produzidas por Deus, cuja energia lhe era imposta como um dom inato.

inócua uma discussão sobre educação inclusiva que tome por pressuposto algum tipo de inabilidade, ou desinteresse, do professorado quanto à adoção de práticas de adaptação do ensino formal, pois é impossível provocar adaptações que incorporem os excluídos sem que se provoque uma verdadeira ruptura com certas bases da educação, que estão situadas muito além da sala de aula e da própria escola.

Em paralelo à questão política imediatamente associada aos indicadores internacionais de inclusão social, existe uma outra esfera de poder público cuja intervenção política sobre as práticas de educação formal se faz de modo direto: a cultura científica. A sociedade moderna instituiu-se através da crença dogmática sobre a Razão científica e nela se baseou para se instituir como uma unidade cultural, em detrimento dos demais segmentos humanos, os quais, por força de imposições sociais ou de outros dogmas não

baseados na Razão moderna, foram mantidos à distância. O sentido social da escola — tal como a concebemos ainda hoje — está fortemente associado, tanto ao dogma da Razão, quanto ao princípio do banimento, ambos solidariamente agregados como ícones de uma cultura que não tolera as diferenças e se sente ameaçada por elas. Ainda é muito forte em nosso imaginário o princípio sintetizado no dito popular em que se declara *ser preciso ir à escola para ser gente na vida*, aludindo-se, assim, aos não escolarizados como *não-gentes*, como sujeitos desprovidos de Razão, como os *outros*.

Movida pelo fascínio da Razão, a cultura científica desenharia para si um modelo humano baseado integralmente na figura de um sujeito mítico, idealizado como a própria energia da criação, a mais pura e sublime figura entre as produzidas por Deus, cuja energia lhe era imposta como um dom inato. O inatismo — em

muito responsável pelo dogmatismo que se viria a formar no conceito de homem moderno — imputaria à Razão um caráter individual e atemporal, ambas características que justificariam as bases de uma ciência que se auto-intitularia universal, não por força de uma generalidade entre os homens, mas sim por condição de uma estrutura de conhecimento que se colheria na origem ontológica de todas as coisas. Tamanho racionalismo, todavia, escondeu por trás de si uma profunda incoerência, já que se tomou por reconhecer verdadeiro somente o conhecimento que se produzisse por certos sujeitos sociais, edificados que fossem à imagem e semelhança de valores sociais rigidamente prescritos pela ordem cultural da sociedade moderna. Aos outros, legou-se a debilidade e a escravidão.

Ainda que supostamente próprio da natureza humana, o conhecimento inato — responsável por toda a revelação do mundo — permaneceu exclusivo de uns poucos que dele pudessem dispor com eloquência pública, na forma como nos definiu Foucault, pois que os outros humanos não eram reconhecidos como sujeitos capazes de construir verdades confiáveis. Foi deste modo, então, que a verdade do conhecimento passa a ser tratada como verdadeiro dogma social, algo

Não se observaria mudança substantiva quanto à posição dos excluídos da cultura científica nem mesmo quando, no século XIX, os antagonistas do inatismo trouxeram à tona as teses deterministas de que resultaram o positivismo e o behaviorismo.

que revelaria, não uma crença propriamente, mas o estado de pertencimento a um grupo socialmente autorizado a produzir conhecimentos de forma legítima e irrefutável. Assim sendo, a famosa expressão de Descartes, "*Penso, logo existo*", com a qual este define a máxima racionalista de que a existência de todas as coisas é produto da Razão, pode também ser interpretada como marco de uma posição frente à definição de quem se elege, ou não, como sujeito da sociedade moderna.

Não se observaria mudança substantiva quanto à posição dos excluídos da cultura científica nem mesmo quando, no século XIX, os antagonistas do inatismo trouxeram à tona as teses deterministas de que resultaram o positivismo e o behaviorismo. Ainda que se deslocasse momentaneamente o centro da atenção para fora das discussões clássicas sobre o inatismo, apresentando-se como defensores de um experien-

cialismo que teria por pressuposto a absoluta incapacidade humana de produzir conhecimentos por atitude cognoscente, os deterministas somente asseveraram a prerrogativa cultural da sociedade moderna sobre os outros homens, imputando-lhes, através das mais variadas formas de violência, seus padrões de comportamento e seu saber hegemônico. Contudo, talvez por reação à força avassaladora dos deterministas no século XIX, bem como pelo evidente sinal de decadência social, diversos movimentos começaram a surgir na sociedade como um todo e, ainda que de forma mais contida, na comunidade científica, na busca por espaço para o reconhecimento do direito à vida e à voz na sociedade.

A primeira grande contribuição que viria a introduzir mudanças realmente significativas na ordem científica moderna foi nos trazida por Lev Vygotsky, sob motivação das orientações temáticas da literatura de Karl Marx.

O impacto do modelo mental defendido por Vygotsky frente ao modelo de sujeito social da cultura científica é enorme, justamente pelo fato de que o desenvolvimento proximal não opera, em tese, sobre a prerrogativa de algum conceito com relação ao outro no processo de interação.

Nas primeiras décadas do século XX, em meio a um turbilhão de movimentos outros, particularmente na esfera das artes e no interior dos movimentos operários, tendo por marco a Revolução Russa, em 1917, Vygotsky proporia as bases de uma revolução geral da cultura científica, ao organizar o primeiro modelo mental não orientado segundo os princípios da individualidade e da universalidade.

Advogado e lingüista, Vygotsky faz introduzir nos estudos sobre a epistemologia do conhecimento um viés pragmático que influenciaria a criação de toda uma escola, desde Wittgenstein, seu contemporâneo, a Habermas, todos tendo como princípio o fato de que as dinâmicas sócio-interacionais (*jogos comunicativos*, segundo Wittgenstein, e *atos comunicativos*, segundo Habermas) propriamente determinam, não somente estruturas, mas todo o sistema de valores em torno dos quais a verdade se constrói. O sócio-interacionismo pioneiramente defendido por Vygotsky

desloca a discussão relativa ao conhecimento da natureza ontológica dos objetos mentais para a sua natureza conceitual, determinada a partir de suas relações diversas com os sujeitos que os vivem e os representam. Ainda que não desprezando a natureza lógico-essencial das representações mentais, o modelo mental proposto centraliza justamente a natureza pragmática e vivente das representações, vindo, então, a definir a produção de conhecimento como dinâmica e determinada pelo intercâmbio de conceitos, que nada mais são do que representações com valor cultural determinado, local e temporal.

O modelo mental de Vygotsky aponta, portanto, para uma janela até então desprezada na cultura científica, à medida que para além dela encontrar-se-iam todos os sujeitos banidos da sociedade moderna, não mais tomados como débeis alienados, mas sim como sujeitos de seus próprios conceitos de mundo. Abria-se, assim, uma nova era de possibilidades para a Modernidade, tanto

menos próxima de uma verdade universal quanto mais próxima de um Homem universalmente acolhido e reconhecido como sujeito cognoscente.

O mecanismo mental descrito em seu modelo epistemológico não difere em muito do análogo proposto em Piaget no que se refere às dinâmicas de funcionamento, mas guarda especificidades outras que a cultura científica tentou desprezar por longo tempo. Segundo Vygotsky, a mente humana é um sistema de valores, e não de categorias atômicas; é um sistema que deriva e interpreta conceitos de mundo, não dedicado, portanto, ao ajuizamento lógico e essencial das referências de mundo. O princípio de equilíbrio, também presente em Piaget, é adotado no modelo de Vygotsky para explicar o movimento de incorporação de novos conceitos possíveis a um conceito prévio, de modo que resulta necessariamente do confronto entre dois ou mais valores pragmáticos distintos relativos a um único objeto ou contexto. Neste sentido, apresentam-se os estágios de desenvolvimento de determinado conceito como "zonas de desenvolvimento", dentre as quais a "zona de desenvolvimento proximal" explica o processo através do qual dois sujeitos buscam mutuamente compreender os sentidos que dão corpo aos respectivos conceitos que cada qual emprega para ajuizar determinado objeto ou contexto de mundo.

O impacto do modelo mental defendido por Vygotsky frente ao modelo de sujeito social da cultura científica é enorme, justamente pelo fato de que o desen-

Interrompido por sua morte e pelo incômodo que sua tese provocou pelos quatro cantos do mundo, Vygotsky deixou por herança à cultura científica o desafio de se consolidar o estudo do desenvolvimento proximal e, com ele, dar-se prosseguimento ao processo de inclusão dos excluídos sociais, sujeitos ao preconceito da ignorância científica.

volvimento proximal não opera, em tese, sobre a prerrogativa de algum conceito com relação ao outro no processo de interação. Ao contrário, defende-se justamente o oposto, ou seja, o princípio de que todo conhecimento resulta da aproximação entre dois conceitos, da qual resulta um terceiro conceito que é a síntese dos anteriores. Em termos concretos, isto significa apresentar à sociedade moderna a tese de que incluir os "outros" implica, propriamente, incluir novos conhecimentos, novas perspectivas de mundo.

Interrompido por sua morte e pelo incômodo que sua tese provocou pelos quatro cantos do mundo, Vygotsky deixou por herança à cultura científica o desafio de se consolidar o estudo do

desenvolvimento proximal e, com ele, dar-se prosseguimento ao processo de inclusão dos excluídos sociais, sujeitos ao preconceito da ignorância científica. Passar-se-iam várias décadas até que se retomassem as questões teóricas necessárias à consolidação dos estudos iniciais sobre o desenvolvimento proximal. A fim de que se pudesse garantir ao desenvolvimento proximal um valor reconhecido na cultura científica, deste modo assegurando voz e eloquência aos sujeitos em aproximação, teve-se de esperar até que as bases da ciência moderna viessem a ser objeto de discussões apuradas e que o conceito dogmático de verdade fosse posto à prova.

Neste sentido, há que se assinalar que a continuidade do pro-

eto de inclusão social iniciado em Vygotsky ganharia novo fôlego com as contribuições de cada um dos estudos que, no século XX, apresentaram críticas ao modelo científico de produção de verdades. Afinal, que verdade? Em seus quatro volumes de *O Método*, Edgar Morin reúne os mais diversos argumentos em favor, sobretudo, da desdogmatização do conceito científico de verdade, instaurando a dúvida quanto à possibilidade de haver verdade possível a partir de juízos produzidos desde um olhar individual e supostamente universal para os fatos de mundo. Morin defende a concepção de mente como um fenômeno complexo, permeado por variáveis contextuais e historicamente determinadas, cuja natureza colide frontalmente com a possibilidade de juízos *a priori*. Mesmo que não abordando a questão do desenvolvimento proximal, Morin aproxima-nos do problema observado por Vygotsky à medida que pluraliza as verdades possíveis e fragiliza a hegemonia de uma concepção de valores centrada em um único sistema de valores, a-contextual e pragmaticamente amorfo, já que banido da vida conceitual.

O percurso atual da educação inclusiva não pode desprezar o fato de que a situação dos incluídos nos sistemas de escolarização

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

DEZ/04

58

formal está diretamente vinculada ao processo de ruptura com os dogmas com que a cultura científica definiu — para si e para a escola — o conceito de verdade. Entretanto, se, por um lado, Vygotsky

preenunciou um espaço de desenvolvimento em que as pluralidades podem interagir, por outro, os agentes de inclusão escolar necessitam reorientar suas práticas, não para novas metodologias de ensi-

no, mas sim para novas metodologias de produção de conhecimento acadêmico-científico, estas sim determinantes de uma verdadeira possibilidade de diálogo com as diferenças culturais.

Bibliografia

- DESCARTES, R. **Discurso do método** [1637]. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [s.d.].
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1995.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 198
- HABERMAS, Jürgen. **Theorie des kommunikativen Handelns**. Frankfurt: Suhrkamp, 1981.
- _____. **Ações, atos de fala, interações mediadas pela linguagem e mundo da vida**. In: **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- KANT, E. **A crítica da razão prática** [1788]. Rio de Janeiro: Codecri, [s.d.].
- MORIN, E. **O método**. I - A natureza da natureza. Lisboa: Publicações Europa-América, 1986.
- _____. **O método**. II - A vida da vida. Lisboa: Publicações Europa-América, 1986.
- _____. **O método**. III - O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulinas, 1999.
- _____. **O método**. IV - As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Lisboa: Publicações Europa-América, 1991.
- _____. **Le paradigme perdu: la nature humaine**. Paris: Éditions du Seuil, 1973.
- MOURA; CORREA. **A contribuição de Piaget**. In: **Estudo psicológico do pensamento — de W. Wundt a uma ciência da cognição**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.
- OTTE, M. **O formal, o social e o subjetivo: uma introdução à filosofia e à didática da matemática**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- PALMERINI, M. **O debate entre Noam Chomsky e Jean Piaget**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vygotsky**. **Educação e Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), 2000.
- SENNA, L. A. **Letramento e desarrollo humano en contextos interculturales**. In: **Congreso Internacional Virtual de Psicología Educativa**. Islas Baleares, Universidad de las Islas Baleare, 2001. Disponível em: <Cibereduca.com>
- _____. **Por una ciencia multicultural — la verdad como lenguaje proximal**. In: ZARATE, Josue. **Educación y desarrollo para el futuro del mundo**. Vera Cruz, MX: FESI, 2002. p. 410-417.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Pensamento e linguagem** [1934]. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Psicologia concreta do homem** [1929]. **Educação e Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), ano XX, jul. 2000.
- WITTGENSTEIN, L. **Gramática filosófica**. México/DF: UNAM, 1992.

Reflexões sobre a Quebra de Paradigmas nas Ciências Humanas-Sociais

Leila Dupret*

Resumo

Este artigo pretende trazer para o debate acadêmico uma possível “quebra de paradigma” no âmbito das ciências humanas-sociais, a partir do entrelaçamento das considerações tecidas por Lev Vygotsky e Paulo Freire, em psicologia e educação, respectivamente, sobre o desenvolvimento humano.

O foco principal, delimitado como campo para o estudo e reconhecimento imediato de nossa discussão teórica no cotidiano social, refere-se às práticas exercidas com o surdo e as práticas por este realizadas.

Palavras-chaves: paradigma; unidade-complexa; desenvolvimento humano.

Abstract

This article intends to bring for the academic debate a possible “paradigm break” in the extent of the social sciences, starting from the interlacement of the considerations woven by Lev Vygotsky and Paulo Freire, in psychology and education, respectively, on the human development.

The main focus delimited as field for the study and immediate recognition of our theoretical discussion in the daily social refers to the practices exercised with the deaf and the practices by them accomplished.

Key-Words: paradigm; unit-complex; human development.

Introdução

Desde o final do século passado, muito tem-se falado em *paradigma*. Esta palavra *quase mágica* passou a ser encontrada em vários discursos acadêmicos, em diferentes campos científicos e, principalmente, nas áreas de estudos humanos-sociais. Entretanto, como tudo que passa a ser usado de modo indiscriminado acaba por perder seu valor específico porque se banaliza, também com os conceitos científicos assim acontece. Desse modo, o *significante paradigma* foi obtendo uma gama diversificada de significados, a ponto de ter que ser definido a cada momento em que é utilizado.

De toda maneira, e sem querer colocar em discussão qualquer conceituação mais detalhada ou aprimorada, pretendemos lançar mão da definição de *paradigma* conforme sugerida por Thomas

*Pós-Doutora em Psicologia;
Profª Adj. da Universidade Estácio de Sá/RJ e das
Faculdades Integradas Maria Thereza/RJ.

Material recebido em maio e selecionado em agosto de 2004.

Khun (1976) em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Isto é, um *modelo teórico-prático*, o qual acompanha o cientista que faz a própria ciência, tendo implicados seus valores morais e posturas éticas, além das visões de mundo, filosofias de vida e concepções individuais.

Admitindo-se a idéia do aludido autor, percebe-se que não é fácil compreender e mesmo aceitar que o "modelo" adotado inicialmente pelo cientista não possa mais dar conta de seus estudos e/ou investigações. Exatamente neste momento, ocorrem tentativas de aproximações dos fenômenos referentes aos enquadres que legitimem concepções já consolidadas, enquanto o caminho tomado pelo cientista aponta para outras necessidades, das quais ele não pode mais se furtar a considerar. É aí que desponta a *quebra do paradigma*, ou seja, a ruptura do modelo anteriormente considerado, sem ainda existir um outro que possa ser eleito como possível para responder indagações que surgiram no decorrer da própria investigação e que não foram respondidas pelo modelo adotado até então. Instala-se uma verdadeira crise no campo científico!

Daí em diante, uma busca efetiva de outro modelo se faz necessá-

Admitindo-se a idéia do aludido autor, percebe-se que não é fácil compreender e mesmo aceitar que o "modelo" adotado inicialmente pelo cientista não possa mais dar conta de seus estudos e/ou investigações.

ria, e a inquietação do cientista não é aplacada enquanto este não consegue descobrir como dar continuidade a seus estudos. Obviamente, tal situação pode ser detectada em todos os campos da ciência; então, consideramos importante deixar clara a delimitação da área de estudos para que se possa, minimamente, conjugar teoria com respectiva prática. Nesse sentido, é na confluência da psicologia com a educação, a partir de configurações que se apresentam entrelaçadas, advindas da teoria psicológica de Lev Vygotsky (1987, 1988, 1989) e da proposição educativa de Paulo Freire (1975, 1996), que estaremos discutindo uma possível "quebra de paradigma" na concepção de desenvolvimento humano, tendo como alvo específico o surdo.

O encontro de Vygotsky com Freire

No âmbito da psicologia, a proposta de Vygotsky pode ser entendida como uma das que sugere outra maneira de olhar a

construção subjetiva. Isso ocorre porque as metodologias utilizadas pelas distintas abordagens psicológicas, ora priorizando o ambiente e os conteúdos adquiridos, ora as características inatas, ora priorizando manifestações resultantes do funcionamento inconsciente, ora expressões conscientes regidas pelo intelecto, enfim, uma gama de fios condutores do pensamento acerca das diversas expressões do comportamento do homem, levaram-no a refletir sobre a importância da *unidade complexa*, constituinte do ser humano entendendo-a como o principal alicerce para a discussão do desenvolvimento. Sua proposição promove o debate sobre a impossibilidade de seccionar o ser humano, enfatizando qualquer parte que o constitua em detrimento de outra; além disso, convida o psicólogo a rever seus conceitos sobre a interferência cultural na própria subjetividade.

Assim, em sua proposta, Vygotsky apresenta uma possível quebra de paradigma, visívelmen-

... a construção subjetiva está constituída pelo entrelaçamento de existenciais humanos que são interferentes, mas não determinantes no desenvolvimento.

te relacionada a, pelo menos, três considerações distintas das tradicionais no âmbito da psicologia: a questão do método pelo qual são abordados os fenômenos psicológicos; o modelo das relações dos sujeitos com o “mundo”; e os fundamentos da pedologia como essenciais ao desenvolvimento humano.

No que se refere ao método, os três princípios básicos que sustentam a prática do psicólogo estariam traduzidos em: preocupar-se com o processo, e não apenas com o produto; explicar o fenômeno, além de descrevê-lo; estar consciente de que existem comportamentos *fossilizados*, isto é, manifestações automatizadas, “cristalizadas”, que são realizadas de maneira mecânica e que se configuram como definitivas.

Quanto ao sujeito e sua inserção no “mundo”, esse psicólogo estaria se relacionando com outros sujeitos, os quais interferiri-

am no próprio desenvolvimento um do outro (ressaltando, então, a importância da ação do sujeito no processo de desenvolvimento) e com objetos, que estariam disponíveis na cultura, podendo, inclusive, ser transformados em verdadeiros instrumentos psicológicos. Assim, o modelo **sujeito — objeto** admitido tradicionalmente como científico, passa a compartilhar este lugar com o modelo **sujeito — sujeito**, adotando o mesmo rigor para estudo e análise dos procedimentos na ciência psicológica. Dito de outro modo, lança-se mão do conceito de zona de desenvolvimento proximal como recurso teórico-prático para trabalhar e compreender cientificamente o desenvolvimento humano.

No que diz respeito aos fundamentos da pedologia, entendida como o estudo do desenvolvimento que se dá na infância e permanece ao longo da vida do

indivíduo, o aparato orgânico, o psíquico propriamente dito e o antropológico configuram uma “rede interativa” em que não é possível destacar qualquer campo como prioritário no estudo do sujeito. Em outras palavras, a construção subjetiva está constituída pelo entrelaçamento de existenciais humanos que são interferentes, mas não determinantes no desenvolvimento.

No campo da educação, a proposta de Paulo Freire pode ser entendida como uma das que sugere outro modo de ver o processo de aprender. Isto porque as metodologias comumente utilizadas nas práticas pedagógicas, sustentadas pelo distanciamento entre educador e educando, o primeiro como mantenedor do *status quo* do saber-poder e entusiasta do exercício de ensinar alimentado pelo *fosso da cátedra*, levaram o autor a refletir sobre a necessidade de aprender a lidar com o educando, entendendo seu código de linguagem. Para Freire, este é o principal ponto de partida para o estabelecimento do diálogo, elo essencial do processo de comunicação. Sua proposição convoca o educador a se dar conta de seu próprio processo de aprender como fundamental para deflagrar o interesse do educando em construir o conhecimento. Ademais,

favorece valorizar as experiências como fonte de saber.

Assim, a proposta de Freire apresenta uma possível quebra de paradigma relacionada a, pelo menos, três considerações distintas das tradicionais em educação: o método utilizado pelo educador; o modelo da relação educador-educando; e os fundamentos da prática educativa.

No que se refere ao método pedagógico, utilizar o cotidiano do aluno como recurso para a transmissão de informação favorece o reconhecimento de tal realidade como importante de ser considerada, permitindo a coexistência da diferença de "universos". Em uma palavra, isto significa a riqueza da diversidade em seu leque de alternativas, proporcionando subsídios para o processo de aprender.

Quanto à relação educador-educando, a díade ensino-aprendizagem, que admite a configuração tradicional secular na qual "quem sabe ensina, quem não sabe aprende", enfocando o ato de ensinar como o fundamental, cede espaço à dinâmica não mais linear em que o educador, demonstrando seu aprendizado a partir das contribuições dos edu-

... prática educativa baseada nos princípios da educação libertadora, de suma importância para a construção da cidadania, proporciona reflexões no sentido de viabilizar o aprendizado a partir da participação do educando, que deixa de ser um mero depositário de informações para ser autor de seu próprio conhecimento.

candos, rompe com a oposição saber *versus* não saber, dando lugar à relação *aprender a aprender, aprendendo*, mudando completamente o modelo teórico-prático até então adotado como referência padrão.

No que diz respeito aos fundamentos da prática educativa baseada nos princípios da educação libertadora, de suma importância para a construção da cidadania, esta prática proporciona reflexões no sentido de viabilizar o aprendizado a partir da participação do educando, que deixa de ser um mero depositário de informações para ser autor de seu próprio conhecimento.

O surdo como foco contemporâneo de estudos

Os pressupostos teóricos admitidos neste artigo, quer em psi-

cologia, quer em educação, permitem vislumbrar a ultrapassagem dos distintos limites disciplinares pertencentes a cada uma destas áreas, para circunscreverem um novo campo, o qual está para além delas próprias pois advém do entrelaçamento de ambas, onde nem uma nem outra é prioritária ou dominante, posto que estão em interação.

Partindo-se do pressuposto de que é a interação o ponto significativo para serem investigados os fenômenos, considera-se que em seu processo de desenvolvimento o sujeito interage com sujeitos e objetos. Essa rede interativa corresponde à relação entre o desenvolvimento e o aprendizado, suas interferências mútuas, suas referências recíprocas.

Assim, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* definido por Vygotsky possibilita per-

ceber o “espaço possível” da interação dos sujeitos no processo de desenvolvimento do ser humano, permitindo pensar a dinâmica do aprendizado na amplitude de seu cotidiano social. Por sua vez, o conceito de *educação libertadora* definido por Paulo Freire permite reconhecer o movimento do processo de aprender, possibilitando refletir sobre metodologias educativas que valorizem a experiência vivida por quem aprende.

A partir do referencial supra mencionado, passamos a compreender a importância de buscarmos alternativas para a investigação e análise que levem em conta as características da população estudada e, em nosso caso, elegemos o surdo como o sujeito alvo de reflexões acerca dos paradigmas e suas possíveis quebras. Nessa perspectiva, partir da realidade do surdo para oferecer-lhe a chance de compreender a existência de seu próprio universo e o do ouvinte é colocar em prática a proposta de Paulo Freire em seu sentido educativo mais amplo. Por outro lado, entender que as pessoas, ao serem estimuladas em suas potencialidades a partir de suas relações interpessoais, podem fazer aflorar capacidades

... tentar explicar seu processo de desenvolvimento pelos padrões dos ouvintes é não reconhecer as singularidades que pertencem a ambos. Ou seja, é não respeitar as especificidades que marcam as diferenças humanas.

que dispensam o julgamento ou a classificação de suas limitações antecipadamente, é colocar em prática a proposta de Vygotsky no que se refere à compreensão do desenvolvimento humano em toda a sua extensão.

Então, investigar cientificamente sobre o surdo exigiria levar em conta os recursos necessários à sua especificidade: não ouvir. Deste modo, lançar mão da língua de sinais como prioritária na comunicação de tal população é essencial, pois viabiliza o compartilhar de informações decodificadas socialmente.

Nesse sentido, em se tratando do surdo, a quebra de paradigma estaria referida ao distanciamento do modelo ouvinte, pois tentar explicar seu processo de desenvolvimento pelos padrões dos ouvintes é não reconhecer as singularidades que pertencem a am-

bos. Ou seja, é não respeitar as especificidades que marcam as diferenças humanas. Desse modo, as explicações para o processo de desenvolvimento romperiam com os critérios estabelecidos como únicas referências.

Em termos operacionais, a aplicabilidade desta maneira de entender o surdo pressupõe, pelo menos, dois caminhos a serem seguidos: um deles é utilizar uma linguagem possível para sua comunicação, no intuito de fazê-lo construtor da história individual e coletiva e, a um só tempo, integrando-se socialmente, interferindo e sendo interferido pela cultura, comum a todos. Cabe ressaltar que o significado da palavra *integrar* refere-se a *tornar inteiro*, o que, por um lado, exige que o surdo seja visto como um sujeito em sua complexidade, e não em seções ou em par-

tes, ou ainda no que o caracteriza como "defeituoso". Por outro, desfaz a antiga idéia integracionista, a qual caracterizava um modelo sociopolítico ultrapassado para as necessidades emergentes na pós-modernidade.

O outro caminho diz respeito aos locais especializados para surdos, como escolas e universidades, por exemplo. Parafraseando Vygotsky, os surdos não devem parecer como possuidores de algo que os separa sistematicamente dos ouvintes, fechando-se em um mundo onde tudo está adap-

... locais especializados para surdos, como escolas e universidades, por exemplo ... devem poder adentrar no lugar da chance, da oportunidade de serem exploradas suas capacidades e competências, do acreditar em suas possibilidades de realização, onde o investimento está voltado, efetivamente, para o seu desenvolvimento e engajamento social.

tado de maneira a criar uma atmosfera de isolamento, configurando verdadeiros *guetos*. Ao contrário, devem poder adentrar no lugar da chance, da oportunidade da exploração de suas capaci-

dades e competências, do acreditar em suas possibilidades de realização, onde o investimento está voltado, efetivamente, para seu efetivo desenvolvimento e engajamento social.

Referências Bibliográficas

- DUPRET, L.; NOVAES, M. H. **Educação, cultura e potencial humano: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- KHUN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- YIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- YIGOTSKY, L. S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- YIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras completas. Tomo cinco. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y educación, 1989.

Marcia Goldfeld*

Sobre uma Fonoaudiologia Inserida no Bilingüismo e Baseada no Sociointeracionismo

Resumo

Apoiado no embasamento teórico sociointeracionista, o objetivo deste artigo é refletir acerca do papel do fonoaudiólogo na educação bilingüe de crianças surdas. Após uma breve revisão bibliográfica sobre atuações de fonoaudiólogos que compartilham a visão da linguagem como constitutiva do sujeito, é também descrito o trabalho realizado no Ambulatório de Surdez da Universidade Federal do Rio de Janeiro enfocando a brincadeira como instrumento de avaliação e mediadora das relações infantis.

Palavras-chave: surdez; linguagem; fonoaudiologia; linguagem de sinais.

Abstract

This article aims to reflect about the role of the speech and hearing therapists on deaf children bilingual education and

based on a sociointeracionism approach. After a short literature review of the speech and hearing therapists who conduct their work focused on language as the subject constitution, this article describes the program developed at the Deaf Study Department (Ambulatório da Surdez) of Universidade Federal of Rio de Janeiro. This program focuses child's play as an important evaluation and mediation skill of the infant relations.

Key Words: deafness; language; rehabilitation; audiology; sign language

Pesquisas e práticas relacionadas com a educação bilingüe para surdos vêm crescendo bastante nas últimas décadas. A fonoaudiologia, no entanto, parece um pouco afastada das discussões sobre o papel do fonoaudiólogo, dentre outros, como facilitador do aprendizado da língua portuguesa na modalidade oral pelas crianças surdas, possibilitando que usem este idioma. Diretrizes e estratégias que norteiam esse trabalho, que se baseiam em concepções de linguagem, de aquisição de linguagem, de sujeito, de sociedade, e que partem de diferentes concepções, levarão fonoaudiólogos a produzir diferentes práticas. Dessa forma, toda inserção em uma das três filosofias educacionais para surdos (oralismo, comunicação total e bilingüismo) produzirá então diferentes possibilidades em relação ao processo de oralição na área.

*Fonoaudióloga (UNESA); Especialista em Lingüística Aplicada (UERJ); Mestre em Psicologia Clínica (PUC-Rio); Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana (UNIFESP); Professora Adjunta da UFRJ; Coordenadora do Ambulatório de Surdez da UFRJ; Professora Adjunta do Mestrado Profissionalizante em Fonoaudiologia da UVA.

goldfeld@uninet.com.br

Material recebido em agosto e selecionado em outubro de 2004.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/04

66

Ela esclarece sua visão de linguagem como sendo constitutiva do sujeito e ressalta a impossibilidade de separação entre o exterior e a linguagem, já que é através da linguagem que o real (inacessível) se transforma em realidade.

Independente da filosofia educacional na qual estejam inseridos de fato, fonoaudiólogos podem trabalhar, por exemplo, na *oralização* de crianças surdas, ou seja, no ensino e aprendizado da língua portuguesa em sua modalidade oral. Como sabemos, porém, o conceito de *oralização* não se iguala (nem se parece) com o conceito de *oralismo*, que se refere a uma filosofia educacional com pressupostos definidos, como o não reconhecimento das línguas de sinais, a busca pela “normalização” das crianças surdas através do aprendizado da língua oral e a tentativa de acabar com o “mundo dos surdos” (PERDONCINI e COUTO-LENZI, 1996).

Também por existirem diferentes concepções sobre desenvolvimento infantil, socialização e escolarização, é então bastante importante não confundir os tais conceitos de *oralização* e *oralismo*.

Além dessa necessária distinção, Santana (1997), por exemplo, critica as três aludidas filosofias educacionais para surdos. Ela esclarece

sua visão de linguagem como sendo constitutiva do sujeito e ressalta a impossibilidade de separação entre o exterior e a linguagem, já que é através da linguagem que o real (inacessível) se transforma em realidade. Ou seja, apenas através e na linguagem é possível que a criança aprenda, se desenvolva e se transforme em sujeito da própria fala. Assim, a proposta de Santana com relação à aquisição de linguagem pelas crianças surdas é a de que o fonoaudiólogo utilize uma língua sinalizada repleta de sentidos instaurados pelo Outro. A autora considera o uso do português sinalizado concomitante à oralidade como “uma possibilidade de acesso ao simbólico, quer dizer, uma possibilidade de inserção no lingüístico e de constituição do próprio sujeito” (p:124).

Diferentemente, Andrade (1997) procurou nos estudos sobre aquisição da língua de sinais novos questionamentos em torno da aquisição da linguagem. Após analisar tais estudos, a autora critica o apagamento das Condições

de Produção¹ dos dados lingüísticos colhidos por pesquisadores das línguas de sinais.

É verdade que grande parte dos estudos sobre o uso educacional dessas línguas são baseados no inatismo e privilegiam o aprendizado da sintaxe da língua. Não nos é possível, no entanto, esquecer de aspectos sócio-históricos que integram as Condições de Produção das falas de surdos. Estas falas carregam a marca de indivíduos que sofreram e sofrem muitos preconceitos. Assim como toda minoria, os surdos se uniram para sobreviver e atualmente estão conhecendo e fazendo valer seus direitos de cidadania. As dificuldades que lhes são impostas precisam ser olhadas de frente para que se criem condições de as modificar, de forma que a fonoaudiologia precisa estar inserida neste contexto maior que envolve também surdos.

A um só tempo, Andrade (1997) propõe reflexões sobre a noção de *interação, sujeito e linguagem*, acentuando a importância de se perceber tal *interação* como território em que irão emergir *matrizes de significações*.

Da minha parte, considero que os estudos de Bakhtin (1990) também podem ajudar bastante a se pensar as questões de língua e linguagem. Bakhtin fala sobre a cultura e a história, ressaltando que o homem só pode ser constituído no âmbito sócio-histórico. Isto significa dizer que apenas inserido em uma cultura, marcada esta pela história, é que o homem desenvolve sua humanidade. Significa dizer que a linguagem cons-

¹ Condições de Produção é um conceito utilizado pela Análise do Discurso e se refere aos elementos envolvidos em situações discursivas: os interlocutores, o contexto mais amplo e a história individual (dos interlocutores) e da sociedade à qual pertencem, além do sistema lingüístico em si.

Partindo da crença de que todo ser humano possui um dispositivo de aquisição da linguagem, os fonoaudiólogos que seguem o inatismo acreditam que basta oferecer o input lingüístico correto para que a língua (ou o conhecimento gramatical) seja desenvolvida pela criança.

titui a materialidade da cultura e da história e, como tal, permite, por um lado, a formação da consciência de cada indivíduo e, por outro, a construção de sociedades. Segundo Bakhtin, consciência e ideologia formam uma relação dialética indissolúvel, sendo a materialidade de ambas a própria linguagem, donde se conclui que sem linguagem não existe nem a consciência (o sujeito) nem a ideologia (o social).

Conceitos de interação e de matriz de significações são, portanto, importantes para reflexões, na área. Significações criadas no contexto discursivo não são "coladas" em significantes específicos, mas dependem também de um aparato lingüístico. Bakhtin nos lembra da materialidade da língua e do fato desta ser baseada em regras lingüísticas. Logo, não podemos pensar que, apenas por conviver e ser falada por sua família, uma criança surda está se constituindo enquanto sujeito falante. Um contato com o sistema lingüístico socialmente partilhado é necessário, e nele estão contidos valores e conceitos inerentes à cultura dos usuários que representa. Então, quando pensamos em interação envolvendo

crianças surdas, precisamos pensar também no sistema lingüístico que será utilizado; somente a língua de sinais é capaz de suprir todas as necessidades comunicativas de crianças surdas e, como consequência, esta é a única língua que pode funcionar como reguladora do comportamento destas crianças.

Com efeito, qualquer língua de sinais não deve ser percebida só por sua função comunicativa. É importante perceber a determinação da linguagem no comportamento infantil e o quanto cada língua de sinais auxilia a criança surda na estruturação de suas funções mentais e na regulação do seu comportamento, conforme Vygotsky (1989a, 1989b) ressalta em sua teoria.

Na mesma esfera, fica então também interessante assinalar que Lacerda (1998) faz uma análise da prática fonoaudiológica frente a diferentes concepções de linguagem. A autora inicia seu artigo criticando a fonoaudiologia por não explicitar as concepções de linguagem que embasam seu trabalho e pontua duas teorias de linguagem que implicitamente norteiam a maioria dos trabalhos com crianças surdas. Como faz

ver, uma dessas teorias é a do comportamentalismo, que vislumbra a linguagem como um comportamento humano qualquer, devendo ser aprendida por imitação de modelos e pelo contato no meio social com indivíduos falantes, bastando à criança copiar a linguagem dos outros e o fonoaudiólogo inserido nesta linha trabalha com treinamento e repetição de estímulos. A criança produz os sons do meio ambiente por imitação e reforços (positivos e negativos). O conhecimento de língua se dá através da aprendizagem de vocabulário e estruturas frasais, ou seja, na prática se utiliza uma língua fragmentada, partindo do ensino de pequenas partes (silabas, palavras) com o objetivo de se chegar a partes maiores (frases). O foco de atenção está direcionado para a estrutura da língua.

Ainda como faz notar Lacerda, uma segunda teoria de linguagem em que a fonoaudiologia se baseia no trabalho com surdos é a do inatismo de Noam Chomsky. Essa outra teoria considera a sintaxe o principal nível lingüístico, e é este o nível enfocado no trabalho com crianças surdas. Partindo da crença de que todo ser humano possui um dispositivo de aquisição da linguagem, os fonoaudiólogos que seguem o inatismo acreditam que basta oferecer o *input* lingüístico correto para que a língua (ou o conhecimento gramatical) seja desenvolvida pela criança. Assim, a gramática é ensinada seguindo uma hi-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/04

68

erarquia de complexidade. O objetivo é fazer com que a criança chegue à dedução das equivalentes regras gramaticais.

Lacerda afirma que, na prática, métodos comportamentalistas e inatistas não se diferenciam muito ao se concentrarem no trabalho de estimulação auditiva e na aprendizagem de vocabulário e regras sintáticas. Segue insistindo que, por muito tempo, a fonoaudiologia não se deteve nas questões de linguagem, se atendo ao desenvolvimento de técnicas ligadas à metalinguagem com o objetivo sempre de corrigir, de reabilitar.

Atualmente, a partir da conscientização de insucessos na prática e do avanço das teorias de linguagem (no sentido de a considerar como constitutiva do sujeito, se preocupando com a interação, focalizando as práticas enunciativas e discursivas), a fonoaudiologia passa a procurar outras abordagens que não o treinamento da fala, considerando os processos de interlocução como algo histórica e culturalmente contextualizado.

A grande questão que então se coloca é: como trabalhar com o surdo com esta outra perspectiva de linguagem? A saída apontada por Lacerda (1998:38) são pressupostos do bilingüismo para o surdo, ou seja, uma visão da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como "língua estruturada, natural, que pode levá-lo a um desenvolvimento pleno e à sua constituição enquanto sujeito, acenando com uma saída justa e honesta para o

E a questão continua... Como colocar em prática estes ideais? Como a criança surda pode ter acesso a falantes da Libras se cerca de noventa por cento delas são filhas de pais ouvintes?

trabalho com as pessoas surdas".

Realmente, oferecendo o mais precocemente possível a língua de sinais para a criança surda, o bilingüismo tem condições de garantir um desenvolvimento rico e pleno de linguagem, propiciando o desenvolvimento global da criança. Todavia, e como segue ressaltando Lacerda (1998:39),

incorporar este modo de agir à prática clínica exige mudanças que não se fazem de maneira fácil. É preciso descobrir um novo modo de atuar, não descrito, ainda por construir, que contemple as necessidades aqui expostas. Baseado nos conhecimentos teóricos desenvolvidos, o cotidiano do trabalho fonoaudiológico pode gerar situações que favoreçam a elaboração de novos conhecimentos.

Como podemos então construir este novo fazer fonoaudiológico?

Se as visões de linguagem utilizadas nas metodologias de oralização tradicionais (inatismo e behaviorismo) não provocam diferenças significativas no fazer fonoaudiológico e todas terminam por trabalhar apenas per-

cepções (seja só a audição, ou também a visão e as sensações táteis-cinestésicas) e fragmentos da língua, como devemos então construir um processo de oralização de crianças surdas de forma diferente?

Ofertada por Lacerda, vimos que uma primeira resposta se relaciona com a inserção do fonoaudiólogo em programas bilíngües. É preciso assegurar à criança surda a interação com falantes da língua de sinais para garantirmos que seu processo de aquisição desta língua seja efetivado tanto para a comunicação quanto para a formação de funções mentais superiores e regulação do comportamento.

Como faz ver Santana (1997), contudo, o simples uso de uma língua sinalizada pelo fonoaudiólogo não é o mais adequado. O ideal é que a criança surda possa estar em contato com surdos falantes da Libras. O papel do fonoaudiólogo será o da oralização de menores que já estarão em processo de aquisição da Libras, ou seja, a língua portuguesa na modalidade oral será a segunda língua (L2).

E a questão continua... Como colocar em prática estes ideais? Como a criança surda pode ter

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/04

69

acesso a falantes da Libras se cerca de noventa por cento delas são filhas de pais ouvintes?

É preciso que haja uma grande reformulação no processo educacional do surdo e, aqui, a escola desempenha papel essencial. Apenas na escola, começando pela educação infantil e o mais cedo possível, a criança surda pode ter um ambiente adequado ao seu desenvolvimento e o fonoaudiólogo pode trabalhar com menores que já utilizam a Libras para a comunicação, formação de funções mentais superiores e auto-regulação do comportamento, o que ainda não corresponde à realidade brasileira.

O Ambulatório de Surdez do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenado por esta autora, vem tentando construir uma prática que seja compatível com os ideais do bilingüismo e do sociointeracionismo.²

Esse Ambulatório conta com uma equipe interdisciplinar (professora surda, professora-intérprete, psicóloga-intérprete, professora de educação física-intérprete, alunos do curso de fonoaudiologia e fonoaudiólogas), mas não tem uma escola. Funciona em um hospital da Universidade, onde se encontram todos os ambulatórios do Curso de Fonoaudiologia (gagueira, transtornos de aquisição da linguagem, distúrbios de motricidade oral, voz etc.).

Enquanto tentamos obter recursos para a estruturação de uma futura escola, oferecemos várias

atividades para as crianças e suas famílias. Os menores surdos (em torno de trinta) freqüentam o ambulatório três vezes por semana, permanecendo lá um total de cinco horas semanais.

As atividades oferecidas são:

- atendimento fonoaudiológico em sessões individuais, duas vezes por semana e durante quarenta minutos cada;
- atividades pedagógicas em língua de sinais em pequenos grupos de crianças, com a professora-surda e a professora-intérprete, duas vezes por semana e durante quarenta minutos cada;
- aulas de educação física em língua de sinais com todo o grupo de crianças, uma vez por semana e durante duas horas;
- atividades pedagógicas em língua de sinais com todo o grupo de crianças, uma vez por semana e durante uma hora e meia.

Com ajuda de uma psicóloga-intérprete, os pais recebem:

- apoio psicológico em grupo, uma vez por semana, durante uma hora e meia;

- aulas de língua de sinais com a professora-surda, durante uma hora semanal.

Em todas as atividades, são valorizadas: a qualidade de interação entre todos os participantes; a necessidade de uma comunicação eficaz através do uso de uma língua; a importância da aquisição da língua de sinais como primeira língua da criança surda; a importância do diálogo entre mãe-ouvinte e filho-surdo; a necessidade de um desenvolvimento infantil saudável; a linguagem como mediadora das demais áreas do desenvolvimento (emoção, cognição e socialização); e a brincadeira como principal atividade da infância.

A equipe desse Ambulatório acredita que o que possibilita um desenvolvimento infantil saudável para a criança surda é o acesso à língua de sinais através da interação com falantes deste idioma em situações prazerosas, principalmente situações de jogos e brincadeiras.

Em relação ao trabalho fonoaudiológico em si, e levando em consideração que as crianças já estão em processo de aquisição

²A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ - concede bolsas de apoio técnico que viabilizam esse projeto bilingüe do Ambulatório de Surdez da UFRJ.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/04

70

Ao contrário da fonoaudiologia tradicional, na estimulação da linguagem não se parte do ensino de fragmentos de língua, e sim do contexto comunicativo, sendo as crianças incentivadas a usar a língua portuguesa (nível pragmático) na modalidade oral. O principal contexto utilizado é o da mencionada brincadeira.

da linguagem através da Libras, o primeiro objetivo é a adaptação de próteses auditivas.

O Curso de Fonoaudiologia da UFRJ possui também um Ambulatório de Audiologia Clínica onde são oferecidos exames auditivos necessários para o diagnóstico da surdez, para a indicação de próteses auditivas e para o acompanhamento sistemático das crianças com diagnóstico de surdez, ou seja, audiometria comportamental, audiometria tonal, audiometria de campo livre, BERA, imitanciométrica, emissões oto-acústicas e ganho funcional de prótese. Nossas crianças surdas são então avaliadas auditivamente e recebem a indicação de próteses (a Universidade não as fornece e as famílias tentam doações em outras instituições; temos, no entanto, algumas parcerias para facilitar tal processo). Em nosso Ambulatório de Surdez é realizada a adaptação da prótese e o trabalho de significação de sons.

A adaptação da prótese aliada ao processo de significação dos

sons, com certeza, ajuda o trabalho de estimulação da linguagem em língua portuguesa, já que a criança pode se apoiar na própria audição, além da leitura orofacial, para interagir com o adulto. Ao contrário da fonoaudiologia tradicional, na estimulação da linguagem não se parte do ensino de fragmentos de língua, e sim do contexto comunicativo, sendo as crianças incentivadas a usar a língua portuguesa (nível pragmático) na modalidade oral. O principal contexto utilizado é o da mencionada brincadeira.

A partir do estudo da brincadeira realizado por Vygotsky (1989a), Leontiev (1988) e também autores atuais como Kishimoto (1994, 1996), classifiquei tais brincadeiras nos seguintes grupos:

1. psicomotoras (desde o nascimento)
2. construtivas (a partir de 1 ano)
3. plásticas (a partir de 1 ano)
4. projetivas

4.1 Imitação de situações vivenciadas (em torno de 1 ano):

— início da separação significado/ objeto, cenas isoladas.

4.2 faz-de-conta (a partir de 2 anos e meio):

— separação significado/ objeto, presença de situação imaginária e de história com seqüência, possibilidade de brincar junto e não apenas "ao lado".

4.3 Devaneio

— brincadeira imaginária realizada apenas através da fala interior, sem necessidade de brinquedos ou da exteriorização da fala.

5. Jogos com regras (regras simples a partir de 3 anos e mais complexas a partir de 6 anos).

O tipo de brincadeira utilizado pela criança se relaciona também com o grau de complexidade, e por isto foi demarcada a idade aproximada com a qual é esperado que as brincadeiras comecem a ser usadas pelas crianças de modo geral.

As crianças surdas, mesmo aquelas que não recebem a estimulação lingüística necessária, aparentemente agem como as crianças ouvintes nas brincadeiras psicomotoras, construtivas e de imitação de situações vivenciadas. Digo aparentemente, pois crianças que não interagem naturalmente em uma língua já começam a se constituir de forma diferente daquelas que podem se comunicar e interagir através de um

No processo de aquisição da linguagem, as crianças são incentivadas a utilizar, a princípio, funções comunicativas mais simples como especular, chamar, pedir, nomear e responder (respostas tipo sim/não), e depois funções comunicativas mais complexas como responder (resposta tipo narrativa), perguntar (perguntas tipo sim/não), questionar, argumentar, entre outras.

idioma comum em seu país, desde que nasceram.

Pesquisas realizadas por esta autora (Goldfeld, 2000) e outros como Silva (2002) e Góes (s.d.) mostram a dificuldade das crianças surdas de entrarem no faz-de-conta, já que esta brincadeira é eminentemente lingüística. A dificuldade é percebida também nos jogos com regras e no simbolismo das brincadeiras plásticas.

O primeiro objetivo do Ambulatório em pauta é, pois, tentar evitar diferenças no desenvolvimento das brincadeiras, o que só é possível através da aquisição de linguagem. Lidamos com a seguinte questão dialética: Crianças adquirem linguagem brincando e interagindo com adultos, e para desenvolver a brincadeira é necessária a aquisição da linguagem, ou seja, para brincar é necessário dialogar e para dialogar é neces-

sário brincar. Nesses termos, o Ambulatório procura garantir tanto a aquisição de linguagem quanto o desenvolvimento das brincadeiras nas atividades pedagógicas, orientados pelos professores falantes da nossa língua de sinais. No atendimento fonoaudiológico é também criado um ambiente de brincadeiras onde a linguagem é vista em suas funções comunicativa e cognitiva.

No processo de aquisição da linguagem, as crianças são incentivadas a utilizar, a princípio, funções comunicativas mais simples como especular, chamar, pedir, nomear e responder (respostas tipo sim/não), e depois funções comunicativas mais complexas como responder (resposta tipo narrativa), perguntar (perguntas tipo sim/não), questionar, argumentar, entre outras.

Nosso primeiro objetivo no aprendizado da língua portuguesa não é a articulação de fonemas nem a correção gramatical, e sim o uso da língua, de forma que, com relação ao nível semântico, a principal preocupação seja com a aquisição de conceitos. Vygotsky (1989b) mostra que a aquisição de conceitos espontâneos é realizada pela criança através da interação com o adulto, e que o conceito é a unidade mínima tanto da linguagem quanto do pensamento. Sob tal ótica, essa aquisição é essencial para todo o desenvolvimento infantil (cognitivo, emocional e social), só podendo ser realizada através de situações de real interação. Assim, será também na brincadeira que a criança poderá adquirir conceitos e construir um sistema conceitual hierárquico para mais tarde, em idade escolar, chegar a adquirir conceitos científicos.

Mantida essa perspectiva, através do uso da prótese auditiva, do processo de significação dos sons, do contexto de brincadeiras e da interação adulto/criança, onde o adulto utiliza a língua portuguesa na modalidade oral, na fonoaudiologia se tem como objetivo que a criança possa também usar esta língua, construir conceitos e desenvolver brincadeiras. O que propicia essas construções é a qualidade de interação criança/adulto e a escolha de atividades (brincadeiras) adequadas em sessões de atendimento fonoaudiológico.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/04

72

Quando a criança se torna capaz de utilizar a narrativa, incentivamos as correções fonético/fonológicas e gramaticais e a ampliação do nível semântico, procurando inserir temas mais abstratos não relacionados ao contexto imediato da brincadeira.

Quando a criança se torna capaz de utilizar a narrativa, incentivamos as correções fonético/fonológicas e gramaticais e a ampliação do nível semântico, procurando inserir temas mais abstratos não relacionados ao contexto imediato da brincadeira.

De fato, na busca por uma fonoaudiologia inserida no bilingüismo com referencial teórico sociointeracionista, consideramos

que a brincadeira, com seu próprio desenvolvimento, e mais a qualidade de interação entre a criança e seu terapeuta, podem ser utilizadas como fio condutor da terapia, na área. Em relação aos níveis lingüísticos, apesar da compreensão de a aquisição da linguagem depender da integração de todos os níveis, estes têm sido priorizados na seguinte ordem: semântico-pragmático, morfofon-

tático e fonético/fonológico. Isto não significa que seja trabalhado apenas um nível de cada vez, ao contrário, o objetivo é a integração de todos. O que deve ser ressaltado é apenas um olhar mais cuidadoso para determinado nível lingüístico nas diferentes etapas de aquisição da língua portuguesa em sua modalidade oral.

Enfim, quaisquer das atividades realizadas em nosso atendimento fonoaudiológico só fazem sentido quando percebidas dentro de um contexto maior de educação bilingüe, acrescentar que cada criança tem seu planejamento próprio, ligadas tais caracterizações à forma como é percebido o processo de aquisição da linguagem, de modo geral, não refletindo o atendimento de todas as nossas crianças.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, L. Língua de sinais e aquisição de linguagem. *In: LIER-DE VITTO, M. Fonoaudiologia: no sentido da linguagem.* São Paulo: Cortez, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1989.
- GÓES, M. C. R. *O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário.* [s.d.]. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em: 22 mar. 2004.
- GOLDFELD, M. *O brincar na relação entre mães ouvintes e filhos surdos.* Tese de Doutorado. São Paulo, UNIFESP, 2000.
- KISHIMOTO, M. *O jogo e a educação infantil.* São Paulo: Livraria Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* São Paulo: Cortez, 1996.
- LACERDA, C. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. *Espaço, Informativo Técnico-Científico do INES*, n. 10, 1998, p.54-62.
- LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In: VYGOTSKY, I. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1988.
- PERDONCINI, G.; COUTO-LENZI, A. *Audição é o futuro da criança surda.* Rio de Janeiro: AIPEDA, 1996.
- SANTANA, C. Abalando o discurso "metodológico"... tocando questões teóricas. *In: LIER-DE VITTO, M. Fonoaudiologia: no sentido da linguagem.* São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, D. *Como brincam as crianças surdas.* São Paulo: Plexus, 2002.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- _____. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

Tatiane Rezende
Nunes de Souza

Resumo

O presente trabalho tem como finalidade refletir sobre como a dança pode atuar positivamente no processo de inclusão de surdos, no sentido não apenas da proximidade física, mas também de garantir a "interação, assimilação e aceitação" (Pereira, 1980), beneficiando-os particularmente no que se refere à socialização, dado que a dança "envolve a vivência de ritos, valores e a compreensão da produção humana" (Goulart, 2002); e possibilitando uma participação plena em atividades sociais e o conseqüente exercício de sua cidadania. O objetivo central é defender a idéia de que a dança pode auxiliar no processo de inclusão dos surdos, trazendo benefícios na área psicomotora e no modo do indivíduo ver a si mesmo e de perceber o outro, o que influencia sua vida social. Para tanto, além de pesquisa bibliográfica foram feitas observações de campo em duas instituições que utilizam a dança como prática educativa

...A Dança na Educação de Surdos: um caminho para a inclusão*

com os surdos: a Associação de Assistência à Criança Surda (AACCS) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Palavras-chave: surdez; dança; inclusão.

Abstract

This paper intends to make people reflect about how dance may act positively in the process of deaf people inclusion, not only helping them to get physically closer to the others, but also assuring their "interaction, assimilation and acceptance"

(Pereira, 1980), bringing socialization benefits through dance, which "involves experiencing rites, values and human production understanding" (Goulart, 2002). This leads to an effective participation in social activities and the consequent exercise of their citizenship. The main goal of this work is defending that dance can help including deaf people, improving their psychomotor abilities, and the way the individual perceives himself and the others, influencing his social life. The study was based on a vast bibliography, in addition to field research in two institutions that use dance as an educational practice tool: the Deaf Child Assistance Association (AACCS) and the National Institute of Deaf Education (INES).

Keywords: deafness; dance; inclusion.

*Objetivando monografia de término de graduação do curso de Pedagogia da UFRJ, este texto integra pesquisa cadastrada na DIESP/INES.

Orientadora: Prof^ª Dra. Mônica Pereira dos Santos.

tati_sorriso@ig.com.br

Material recebido em setembro e selecionado em novembro de 2004.

INES

ESPAÇO

DEZ/04

73

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/04

74

Introdução

O trabalho aqui relatado consiste em um estudo exploratório sobre a relevância da dança como facilitador da inclusão de pessoas surdas, realizado em duas instituições: na Associação de Assistência à Criança Surda (AACCS) e no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica apropriada sobre o tema e utilizaram-se instrumentos para coletas de dados em campo, tais como: observações diretas; entrevistas não-estruturadas; conversas naturais e questionários.

O objetivo central consistiu em saber de que forma a dança poderia auxiliar no processo de inclusão dos surdos. Para tanto, as seguintes questões de estudo foram organizadas:

- 1) Como a dança é trabalhada com os surdos?
- 2) Quais os benefícios, assim como as mudanças, que ela promove?
- 3) Como e por que essas mudanças se efetivam, quais os processos que estão implícitos?
- 4) Que tipos de interação ela promove?

Como a surdez é uma condição que afeta principalmente a comunicação do indivíduo, já que, ao não ouvir, torna-se complicado apreender o modelo lingüístico utilizado pelos seres humanos ouvintes (a fala), a dança pode representar um modo de ampliação das possibilidades expressivas dos surdos, já que se baseia em um outro tipo de linguagem: a corporal.

Neste contexto, a dança pode ampliar a comunicação, pois apesar de estar dentro da linguagem corporal, esta também faz parte dos hábitos sociais dos ouvintes, diferentemente da Libras, língua natural dos indivíduos surdos. A dança está nas *boîtes*, nas festas, no teatro e em muitos locais que permitem a interação.

Este estudo é relevante para a área educacional, pois a dança, além de ser uma forma de lazer (essencial para o desenvolvimento de todos os indivíduos), é também uma forma de expressão; e os surdos, como cidadãos, têm o direito de participar dessa atividade e usufruir de seus benefícios.

As comunidades surdas

Apesar dos avanços obtidos no movimento pela inclusão de pes-

soas com deficiências nos mais variados aspectos da vida humana, ainda percebe-se um bom percentual de segregação.

A segregação dos surdos na chamada "comunidade surda" é um dos pontos que o estudo busca superar através do exame dos aspectos da atividade de dança. Assim, primeiramente faz-se necessário compreender como e por que os indivíduos surdos agrupam-se dessa maneira.

De um modo geral, os seres humanos formam grupos baseados nos parentescos, aptidões, religiões; enfim, em afinidades. No caso dos surdos, eles muitas vezes formam a chamada comunidade surda, baseados no fato de utilizarem a Libras.

De acordo com Teske (1998: 148):

A comunidade surda é um complexo de relações e interligações sociais que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade de comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizar uma comunicação satisfatória com outras pessoas.

Cabe ressaltar que os ouvintes que sabem utilizar a Libras também

Os surdos mostram-se otimistas frente ao fato de ouvintes quererem aprender "sua" língua. Tal fato demonstra que essas comunidades se formam não apenas pelo fator físico "surdez", mas pelo fator lingüístico, essencial em uma relação.

são aceitos nesse espaço. Os surdos mostram-se otimistas frente ao fato de ouvintes quererem aprender "sua" língua. Tal fato demonstra que essas comunidades se formam não apenas pelo fator físico "surdez", mas pelo fator lingüístico, essencial em uma relação.

É possível dizer que não existe somente uma comunidade surda, mas várias comunidades "surdas", bem como existem várias comunidades "ouvintes", já que há uma grande variedade de características que influenciam nesse agrupamento, tais como: classe social, religião, lazer, etc. Na realidade, o que existe são algumas "especificidades culturais".

Nesse sentido, a dança é um tipo de atividade que pode "romper" com uma dicotomia entre comunidades surdas X comunidades ouvintes, por ser fundamentada em uma vontade comum, que pode ser inerente a ambos os grupos; e na qual o diálogo se dá através do corpo e do movimento.

Inclusão

Devido à dificuldade na utilização da língua oral, a comunicação dos surdos fica severamente afetada, e com isto eles acabam

sendo segregados, ficando à parte dos acontecimentos sociais.

Em contraposição a este fato está a política da inclusão, que consiste em oferecer oportunidades de vida iguais a todos e, no caso dos deficientes, dando acesso ao mundo físico e das relações sociais. É possível afirmar que "historicamente, o movimento pela inclusão pode ser considerado como parte de uma série de movimentos em favor da garantia da igualdade dos direitos sociais de participação, de acesso e permanência nos vários bens e serviços sociais, incluindo a educação" (SANTOS, 1999/2000: 1).

De acordo com a Declaração de Salamanca: "Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos" (*apud* SANTOS, 1999/2000: 6). Dessa forma, a inclusão é vista como um resgate da cidadania, a luta pela emancipação e o direito à participação na sociedade.

Cabe ressaltar que, do ponto de vista aqui defendido, prioriza-se também a prática da reabilitação, vista como "um processo social que visa à integração do indivíduo na sociedade" (FERNANDES, 1990: 51). Apesar da autora refe-

rir-se à integração, a reabilitação também é necessária para a inclusão, não no sentido de tentar "normalizar" o portador de deficiência, fazendo-o passar por processos que são muitas vezes dolorosos, mas com o intuito de proporcionar-lhe oportunidades de desenvolver-se de modo integral, aprendendo a lidar com sua própria deficiência, colocando a ênfase sobre suas capacidades.

Fernandes (*idem*) comenta que "o surdo só será considerado reabilitado se puder alcançar o estado de convivência e automanutenção no meio social dos ouvintes". Mais do que isso, pensa-se que tal fato só ocorrerá se este conseguir realmente se sentir parte do grupo social.

A dança mostra-se uma prática inclusiva, pois tem permitido a muitos indivíduos surdos entrarem em contato com os ouvintes, aproveitando-se integralmente dessa atividade.

Linguagem

A linguagem é um sistema simbólico tipicamente humano, sendo uma das mais importantes aquisições deste grupo. De acordo com Vygotsky, a linguagem possui duas funções essenciais: a de "intercâmbio cultural", ou seja, de poder comunicar-se com os outros componentes do grupo social; e a de "pensamento generalizante", que se refere à capacidade de conceituar (OLIVEIRA, 1992: 27).

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/04

76

Quanto ao primeiro aspecto, é fácil perceber que, por não participar da linguagem usual dos ouvintes, a linguagem oral, muitas vezes o surdo fica de fora da interação social. "O significado social da surdez está, portanto, intimamente ligado à ausência da linguagem comum ao meio cultural em que vive o D.A.¹" (FERNANDES, 1990: 50).

A segunda função determinada por Vygotsky é a do "pensamento generalizante". Para a compreensão dessa forma de pensamento, primeiro é preciso salientar que, para o autor, pensamento e linguagem começam a desenvolver-se de modo independente e a partir de um determinado momento é que se encontram.

É ao encontro entre pensamento e linguagem que se remete o interesse deste trabalho. Esses dois processos passam a se relacionar devido à inserção do indivíduo em um grupo cultural. Assim, forma-se um novo tipo de funcionamento psicológico, onde a linguagem torna-se racional e o pensamento, verbal, mediado pelos significados constituídos através da linguagem. É nesse momento que surge o chamado "discurso interior", um dialeto pessoal responsável pelo pensamento verbal.

O pensamento verbal passa a ser predominante no funciona-

... a dança, traduzindo-se em uma linguagem que utiliza os fatores perceptivo-visuais e gestuais, é capaz de trabalhar com emoções e sentimentos, integrantes da categoria abstrata, podendo trazer benefícios aos surdos também nesse aspecto.

mento psicológico humano, porém, a linguagem sem pensamento e o pensamento sem linguagem continuam co-existindo (OLIVEIRA, 1997).

A surdez costuma afetar algumas operações mentais, principalmente as relacionadas aos processos simbólico-verbais. Sabe-se que mesmo os surdos conseguem desenvolver uma linguagem, ainda que espontaneamente, geralmente baseada em gestos. Porém, está não é suficiente no que diz respeito a suprir as necessidades psicológicas de utilização de um código simbólico-verbal, o que pode afetar, por exemplo, a capacidade de memória (Fernandes, 1990). Através da linguagem é possível chegar a novas formas de atenção, imaginação, ação e pensamento.

Em contrapartida, alguns processos perceptivo-visuais desenvolvem-se mais em surdos do que em ouvintes, de acordo com suas necessidades, podendo trazer benefícios nos aspectos psicológicos com funções de alerta

e defesa. (Myklebust *apud* FERNANDES, 1990).

Desse modo, conforme observam Luria e Yudovich (*apud* FERNANDES, 1990: 43):

O surdo a quem não se ensinou a falar indica objetos ou ações com um gesto e é incapaz de abstrair a qualidade ou a ação do próprio objeto, incapaz de formar conceitos abstratos, de sistematizar os fenômenos do mundo exterior com a ajuda de sinais abstratos proporcionados pela linguagem e que não são normais à experiência visual adquirida praticamente.

Nesse sentido, cabe destacar que a dança, traduzindo-se em uma linguagem que utiliza os fatores perceptivo-visuais e gestuais, é capaz de trabalhar com emoções e sentimentos, integrantes da categoria abstrata, podendo trazer benefícios aos surdos também nesse aspecto.

¹D.A.: deficiente auditivo.

A linguagem corporal

Quando utilizamos gestos, expressões faciais, movimentos, etc., estamos utilizando a linguagem corporal.

Muitos estudiosos buscam compreender o que pode estar sendo dito através do corpo. Assim, estudam desde a postura e os movimentos até as expressões faciais. Acredita-se inclusive, que através da "leitura corporal" é possível descobrir se uma pessoa está mentindo.

Tal fato ocorre porque as emoções encontram-se relacionadas às expressões corporais. O corpo possui um sistema interligado de nervos e músculos que refletem o estado emocional do indivíduo (MORGAN, 1989).

Todas as pessoas exprimem suas emoções, porém a aprendizagem pode modificar a forma de exprimi-las. Assim, cada cultura tem uma forma de expressar sua emoção, e cada pessoa, o seu jeito.

Nesse sentido, o aprendizado da dança pode acarretar um modo original do indivíduo poder expressar-se e também comunicar-se, já que "a expressão corporal permite projetar a essência criadora do corpo" (MORGAN, 1989: 87).

A dança

A dança é um ato de encontro consigo mesmo e com o mundo que nos rodeia. A dança desperta emoções, transforma o indivíduo e proporciona bem-estar.

Tendo como instrumento seu próprio corpo, o homem pode

Todas as pessoas exprimem suas emoções, porém a aprendizagem pode modificar a forma de exprimi-las. Assim, cada cultura tem uma forma de expressar sua emoção, e cada pessoa, o seu jeito.

comunicar a sua história, sua cultura e seu estado emocional através da dança. Além disso, como as demais atividades artísticas, nasceu de uma necessidade do ser humano de se expressar (COSTA, 1998: 19).

Um dos primeiros indícios que se tem dessa prática consiste nas figuras que representam homens dançando, encontradas nas cavernas de Lascaux. Além disso, em escritas traduzidas de povos extintos, há indícios da existência da dança como parte de cerimônias religiosas (FARO, 1986).

Fora o caráter religioso, a dança também serviu a muitos outros fins, como expressar emoções e comunicar fatos. O homem primitivo dançava em todas as ocasiões, pois esta era uma ação espontânea, que fazia parte do seu dia-dia (COSTA, 1998).

Como exemplo dessas manifestações, é possível citar as danças fúnebres ainda existentes no Egito, praticadas pelos parentes da pessoa falecida; a Dança da Chuva, praticada pelos índios norte-americanos; as danças guerreiras, que eram executadas pelos soldados romanos; a Dança do Ventre, que tem como intenção propiciar a fertilidade; e a Dança Flamenca, que expressa a história de luta de um povo perseguido; entre outras.

A dança traduz a cultura de um povo, e diferencia-se de acordo com o contexto vivido. Na atualidade, a dança continua a fazer parte dos ritos sociais, embora tal fato passe muitas vezes despercebido. Ela está nos teatros, como forma de manifestação artística; nas festas, onde serve como um meio para a descontração; nas

A dança é um ato de encontro consigo mesmo e com o mundo que nos rodeia. A dança desperta emoções, transforma o indivíduo e proporciona bem-estar.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/04

78

boîtes, onde serve como um instrumento de sedução e conquista; e em muitos outros lugares, podendo inclusive ser utilizada como uma forma de terapia.

Apesar de muitas vezes aparecer relacionada ao caráter técnico, a dança surgiu a partir de uma prática espontânea, de uma forma de expressão criada pelo ser humano.

Assim, o objetivo da dança como prática educativa é resgatar a expressão, trabalhar o ser como um todo, estimular a cooperação, de modo prazeroso, sabendo-se que "toda a evolução da dança mostra que esta sempre se apresentou envolvida no processo ensino/aprendizagem, abrangendo sempre habilidades como perceber, sentir, conhecer, estruturar, criar, tomar decisões, enfim, avaliar" (NANNI, 2002: 90).

Além de que, "a consciência do próprio corpo, a elaboração do raciocínio e o poder de decisão característicos da atividade de dançar contribuem significativamente para o processo educacional" (ALMEIDA, 2000: 61). Isto significa que as habilidades desenvolvidas através da dança influenciarão na vida e na aprendizagem como um todo.

Benefícios da dança

A dança pode promover muitos benefícios ao desenvolvimen-

to humano em seus aspectos psicomotores², tais como:

- a conscientização corporal
- a construção espaço-temporal
- a estruturação rítmica
- o desenvolvimento da lateralidade.

Consciência corporal

É possível definir como consciência a capacidade humana que consiste em reconhecer suas próprias necessidades vitais e buscar a melhor forma de supri-las.

Faz parte do processo de conscientização corporal:

o **esquema corporal** como representação mental que o indivíduo tem do próprio corpo, de cada parte que o forma, e de suas possibilidades. Constrói-se através das experiências, do contato do corpo com o meio, da percepção e das sensações (ROSADAS, 1989).

Cabe destacar que é fator fundamental na formação da personalidade, já que o indivíduo passará a perceber os elementos que o cercam a partir da imagem que tem de si.

Construção espaço-temporal

Pode-se dizer que esta tem grande relação com a consciência corporal, já que só é possível perceber o meio a partir de seu

corpo. Assim, a orientação espacial consiste em saber que o seu corpo pode movimentar-se em relação aos objetos que fazem parte de seu espaço.

A dança trabalha efetivamente a noção de espaço, não apenas através dos movimentos (deslocamentos), mas também da "racionalização que se faz acerca da trajetória (distância, direção, velocidade, altura, etc.)" (NANNI, 2002: 102).

A orientação temporal consiste na capacidade de o indivíduo situar-se, em razão: da sucessão de acontecimentos (antes, depois...), dos ciclos (meses, anos, semanas,...), da duração dos intervalos (longo ou curto, cadência, ritmo) (MEUER e STAES, 1989).

A ação de dançar estimula o bom desenvolvimento dessa estruturação, através do movimento, enfocando a velocidade, o ritmo, as seqüências (ordenação), a duração, etc.

Meuer e Staes (1989:15) afirmam que "as noções temporais são muito abstratas, muitas vezes bem difíceis de serem adquiridas por nossas crianças" e os surdos, também podem apresentar semelhante dificuldade. Dessa forma, a proposta da dança pode facilitar esse tipo de aprendizado por torná-lo uma experiência "concreta", isto é, que pode ser vivida e sentida pelo corpo.

²De acordo com Meur e Staes (1989), a psicomotricidade consiste na relação existente entre motricidade, mente e afetividade, com o intuito de permitir uma abordagem global do indivíduo.

O ritmo faz parte da vida, está nos batimentos cardíacos do ser humano, na sua respiração, no seu cotidiano. Na dança, ele pode ser trabalhado a partir do individual, para se chegar ao ritmo coletivo

Estruturação rítmica

A estruturação do ritmo é definida como “a coordenação motora e a integração funcional de todas as forças estruturantes, tanto corporais, como psíquicas e espirituais” (Turbino, 1975 *apud* ROSADAS, 1989: 167). Fazem parte da noção de ritmo, além dos conceitos já mencionados: a ordenação, a sucessão e a alternância (MEUER e STAES, 1989). O ritmo é importante para o ser humano porque permite a harmonia dos movimentos.

O ritmo faz parte da vida, está nos batimentos cardíacos do ser humano, na sua respiração, no seu cotidiano. Na dança, ele pode ser trabalhado a partir do individual, para se chegar ao ritmo coletivo (quando o trabalho for feito em grupo). Segundo Nanni (2002:163), “num grupo, a sincronia dos movimentos das pessoas indica interação — se um deles é rejeitado, seu movimento tem outro ritmo”. Percebe-se desse modo que o ritmo faz par-

te também das relações interpessoais; e no caso dos surdos, o trabalho rítmico mostra-se imprescindível, já que pode permitir uma melhor inclusão no meio social do qual faz parte.

Lateralidade

Corresponde à dominância em força e precisão de um lado do corpo em relação ao outro. Isto ocorre porque os hemisférios cerebrais possuem funções distintas. Porém, apesar dos dados neurológicos, a lateralidade também sofre influência dos hábitos sociais (MEUER e STAES, 1989).

Seu bom desenvolvimento é importante para a coordenação motora e o equilíbrio. Para Cos-

ta, “a lateralização constitui um elemento importante da adaptação psicomotora” (*apud* ROSADAS, 1989: 155).

O que se pode perceber na prática é que os surdos, em especial, costumam demonstrar uma certa dificuldade nesse aspecto, não desenvolvendo integralmente sua dominância lateral. Isso provavelmente ocorre quando sua deficiência é do tipo central, causada no sistema nervoso.

Uma forma de estimular o bom desenvolvimento nesses casos é através de atividades que envolvam o movimento de forma espontânea. Nesse caso, a dança mostra-se como uma boa sugestão, já que envolve a participação criativa do indivíduo.

Psicomotricidade e afeto

A dança, como atividade corporal que é, trabalha de modo lúdico com as emoções e mostra-se um meio efetivo na elaboração do “eu”, no resgate da auto-estima e da auto-realização. Para uma melhor compreensão da influência da dança na afetividade e formação da personalidade, cabe conhecer:

A dança, como atividade corporal que é, trabalha de modo lúdico com as emoções e mostra-se um meio efetivo na elaboração do “eu”, no resgate da auto-estima e da auto-realização.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/04

80

a) O jogo simbólico: Nanni (2002: 66) sugere que “ao simbolizar, o homem recria o espaço mental e torna-o objeto consciente através do jogo simbólico”, sendo este “a manifestação da expressão simbólica no qual o homem se expressa, se realiza, estabelecendo seus limites através da pele”. De acordo com tal definição, é possível incluir a dança como uma das formas de realização desse jogo, já que através dela estimula-se a percepção dos limites mencionados, abrindo caminho para a expressão emocional espontânea através da linguagem corporal.

Na dança, o ser humano reelabora suas experiências, seus sentimentos, seus afetos, indo ao encontro de si mesmo e do outro através da comunicação não-verbal. Para os surdos, pode ser uma forma significativa de ampliar a sua compreensão do mundo, de expressar-se e de concretizar uma forma de interação e comunicação com os outros indivíduos, sendo estes surdos ou ouvintes.

b) A pulsão do movimento: De acordo com Freud (*apud* NANNI, 2002), o esquema psicológico do ser humano se constitui a partir da satisfação de suas necessidades fisiológicas, gerando o prazer. Como

o sistema tônico (sensitivo e motor) é um dos responsáveis pelo contato com o mundo, diz-se que existe um prazer no movimento, na ação.

Entende-se em Nanni (2002) que a pulsão do movimento está relacionada à pulsão de vida, isto é, com a busca da satisfação das necessidades e do prazer. Nesse sentido, a autora afirma que “tal como na oralidade, analfidade, sexualidade, há também na motricidade o aspecto da libido — um prazer de movimento, um prazer de agir existe” (p. 54)³.

Assim sendo, acredita-se que “o homem necessita de um mundo de movimento para manter-se orgânica e emocionalmente sadio” (p. 10), sendo a dança um instrumento nesse processo.

A dança na educação dos surdos

O trabalho de dança foi pesquisado de duas formas: através da investigação teórica e da observação na prática. Quanto à teoria, receberam destaque os seguintes autores: Fortes e Lago, Fux e Almeida.

Fortes e Lago (1990) relatam o projeto que desenvolveram no CDEDA (Centro de Dança e Estudo do Deficiente Auditivo, criado em 1987), no qual utilizaram o Método Perdoncini, baseado na

estimulação auditiva. Segundo as mesmas, “a criança sente a necessidade de perceber a música através da sua audição para poder dançar, tornando a atividade agradável e motivante” (p. 40).

Fux (1982) alega que os surdos não podem ouvir a música da mesma forma que as pessoas ouvintes, já que estes escutam as frases musicais. Porém, os surdos podem sentir a cadência e o ritmo, que não são audíveis, e sim, perceptíveis. Segundo a autora:

a música é uma coisa viva e não fica no receptáculo auditivo apenas, mas penetra em todo o corpo. Podemos escutá-la com o calcanhar, com o ventre, com uma mão, participar com todo o corpo (p. 45).

Desse modo, é possível vivenciar a música através dos movimentos corporais.

Apesar de também ter desenvolvido um trabalho envolvendo música e ritmo, no momento inicial de sua prática com deficientes auditivos Fux trabalhava apenas com o silêncio. Para esta, mesmo no silêncio existe um ritmo interno. Isto quer dizer que o ritmo está em todas as coisas, inclusive no próprio ser humano, fazendo parte de sua respiração, batimentos cardíacos, do seu modo de andar, de comer, etc.

Almeida (2000) também relata sua experiência com surdos, e trabalha o ritmo interno através da percepção dos batimentos cardíacos próprios e também dos demais companheiros. O autor afirma que:

³Não foi objetivo do trabalho estender-se acerca da teoria freudiana. Para maiores detalhes, ler RAPPAPORT (1981).

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/04

81

ao identificar os diferentes ritmos cardíacos e suas alterações, o aluno compreende sua personalidade rítmica, que partiu da constatação interoceptiva (sensações internas) para a proprioceptiva (percepção do próprio corpo) e exteroceptiva (sensações de si, do espaço e do outro pelo contato). (p.51)

Nesse sentido, a propriocepção é importante, porque quem "domina suas reações tem um alívio sólido para viver e interagir melhor em seu meio" (p. 51).

O autor enfatiza ainda a importância da música, já que os surdos são capazes de perceber os sons. Segundo o mesmo, é comum que as pessoas, sem conhecer muito bem a deficiência auditiva, desconhecem o potencial dos seus portadores, achando que não podem aproveitar-se da relação com a música e dando a esta papel secundário; tal fato prejudica o trabalho de dança, já que passa a constituir-se apenas em movimentos corporais, sem relação com o ritmo.

Tanto Fux (1982) quanto Almeida (2000) defendem a dança como prática inclusiva, isto é, que permita o contato entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, a primeira alega que um grupo misto (ouvintes e surdos) facilita o desenvolvimento da capacidade compreensiva dos surdos, já que estes têm a oportunidade de perceber visualmente as possibilidades de movimentos, passando a buscá-los dentro de si mesmos. Nesse contexto, a comparação e a imitação são entendidas de forma positiva.

Na prática, os trabalhos observados se davam a partir da estimulação auditiva, sendo que no INES também se utilizava a vibração.

A AACCS trabalha a partir do oralismo, utilizando o Método Perdoncini. Dessa forma, o trabalho de dança realizado nesta instituição é baseado na estimulação auditiva. Há efetivamente duas profissionais envolvidas com o trabalho: uma professora de educação física e uma fonoaudióloga.

Cabe mencionar que existe um grupo de dança, que aprende coreografias e participa de algumas apresentações, quando convidados. Sendo assim, nem todos os alunos participam deste grupo, mas todos têm um trabalho de estimulação auditiva, ritmo, e aprendem coreografias relativas à própria escola (festa junina, etc.). E como se passassem por um estágio de preparação antes de ingressarem no grupo. No geral, as coreografias são baseadas na estimulação auditiva, na percepção das mudanças da música.

Esse trabalho é muito demorado e exaustivo, porém pode trazer muitos benefícios para o indivíduo surdo. Um exemplo é a ampliação da atenção e da concentração, já que precisam acompanhar a dança.

A proposta de dança também ajuda a desenvolver valores como, por exemplo, a responsabilidade. No início, quando iam participar de algum evento, os alunos deixavam as roupas larga-

das. Atualmente, cada um cuida do que é seu; guarda e dobra as roupas. Além disso, passaram a ter mais disciplina quanto ao horário e exigem o mesmo dos pais.

Para participar do grupo de dança exige-se do aluno disciplina, isto é, somente participam aqueles que têm um bom comportamento em sala de aula e nos teatros onde se apresentam.

Os alunos também passaram a ajudar-se mutuamente e sabem quando o colega tem dificuldade, ou ainda não aprendeu a coreografia. Nesse sentido, houve uma coreografia que os próprios alunos escolheram dançar e foi-lhes ensinada pelos alunos mais antigos que conheciam a dança. Tal experiência foi benéfica, pois permitiu um espaço de troca maior entre eles e também uma relativa autonomia.

Outra questão interessante é que estão aprendendo a lidar com o fracasso. Os alunos não conseguem lidar com as dificuldades, com as suas limitações. Atualmente, aceitam ser corrigidos, pois sabem que com esforço podem melhorar. Além disso, as correções não são feitas de maneira rígida; ao contrário, busca-se elogiar ao máximo o desempenho deles.

Durante o período de observação pude notar que alguns alunos demonstravam dificuldades na coordenação motora. Segundo a fonoaudióloga, tal fato tem mais a ver com a causa da surdez do que com o seu grau. Tem-se

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/04

82

como exemplo a meningite, que pode afetar áreas do cérebro relacionadas à motricidade.

Através das observações, é possível notar a "evolução" do aluno na dança, isto é, as mudanças e benefícios que esta gerou. Uma das características percebidas foi o fato de que atualmente os alunos conseguem dar continuidade à dança após o erro, fato que não ocorria antes.

Ao se comparar os ex-alunos da instituição que ainda integram o grupo de dança e os alunos atuais, que estão há menos tempo no grupo, pôde-se constatar que os primeiros possuem uma facilidade visivelmente maior para aprender as novas coreografias que os demais. Tal fato implicaria em uma série de alterações provocadas pela dança, como: a ampliação da capacidade motora (e, conseqüentemente, da consciência corporal e espacial) e da compreensão (abrangendo a atenção e a abstração).

No INES, apesar de a instituição atuar a partir de uma visão bilíngüista, a professora de dança (dança de salão) utiliza o Método Perdoncini, pois foi o que fez parte de sua formação. Assim como a instituição anterior, busca trabalhar a partir dos estímulos sonoros, porém também abre espaço para a percepção da vibração.

Seu projeto chama-se "Dançando o silêncio", baseado na obra de Fux; mas trabalha com a dança de salão. A proposta de trabalho é bastante interessante, já

que lida com ritmos do cotidiano, como o "Forró", e outros menos conhecidos, como o "Zouck", permitindo uma gama ampla de conhecimentos.

A dança de salão foi escolhida, pois permite uma interação entre surdos e ouvintes sem ser baseada na competitividade, mas na cooperação, já que precisam ser parceiros para dançar bem.

Em relação aos pais, através dos questionários estes se mostraram satisfeitos quanto ao trabalho realizado:

Acho legal, porque mistura as crianças: os grandes e os pequenos, e também porque eles não dão trabalho para a professora. Ela não reclama de bagunça. Todos participam e ela sempre está dançando junto com eles, faz teatro, assiste a filme, tudo.

Outro aspecto destacado nos questionários relaciona-se aos "pais". Segundo uma das mães, a prática da dança é importante "porque o INES leva os alunos no Carnaval, pro forró, etc. Agora também vão na escola de jungu".⁴

Conclusões

O presente texto teve como objetivo apresentar o estudo exploratório realizado acerca da prática de dança com surdos. Tal trabalho surgiu da possibilidade de se encontrar uma nova forma de expressão para os indivíduos deste grupo, e também por ter sido observada uma forte aceitação desta prática pelos surdos. Para a realização deste estudo, conforme observado na introdução, algumas questões norteadoras foram organizadas. Passaremos, a seguir, a tecer nossas considerações finais sobre o estudo, respondendo perguntas.

A primeira pergunta tratou de investigar como a dança é trabalhada com os surdos.

O que se pôde concluir é que em todas as obras analisadas (parte teórica), o trabalho de dança com surdos obedecia a dois princípios: trabalhar o ritmo interno, com toda a subjetividade do indivíduo, explorando sensações, expressão e criatividade; e fazer a estimulação auditiva, permitindo ao surdo perceber a presença desta, assim como

⁴Referindo-se ao Jongo.

... os alunos que integram o grupo de dança melhoram seu desempenho escolar, ficam mais atentos, responsáveis, disciplinados, comunicativos e menos tímidos.

as mudanças que sofre, aproveitando-se desta relação.

Na prática, todo trabalho observado também utilizava a estimulação auditiva. Porém, nota-se que a parte subjetiva da dança (sentimentos, emoção, expressão, significado) poderia ser melhor explorada, dando aos alunos a oportunidade de criação.

A importância deste enfoque é que estimula a abstração a partir da experiência. Para tanto, faz-se necessário ter em mente qual o real objetivo da dança: se para a apresentação artística, ou com fins terapêuticos (ou ainda, se ambos).

Na segunda pergunta, procuramos saber quais os benefícios, assim como as mudanças, que a dança poderia promover na vida dos surdos.

De acordo com as observações e com os questionários respondidos, o que se pôde concluir é que os alunos que integram o grupo de dança melhoram seu desempenho escolar, ficam mais atentos, responsáveis, disciplinados, comunicativos e menos tímidos. No geral, o que se percebe é uma melhoria comportamental, que

facilita o processo de socialização.

A terceira pergunta preocupou-se em saber como e por que essas mudanças se efetivam, quais os processos que estariam ali implícitos.

A dança influencia no desenvolvimento psicomotor. Desse modo, ao se melhorar o aspecto afetivo e motor, permite-se que o indivíduo desempenhe melhor algumas tarefas como, por exemplo, a escrita (que necessita de habilidades como coordenação motora, noção espacial, lateralidade), proporcionando-lhe maior autonomia e auto-estima, o que aumenta a vontade de interagir.

Além disso, a atividade de dança trabalha intrinsecamente com aspectos como: atenção, concentração, disciplina, auto-superação e cooperação, que são necessários para se ter uma boa vida social.

... a atividade de dança trabalha intrinsecamente com aspectos como: atenção, concentração, disciplina, auto-superação e cooperação, que são necessários para se ter uma boa vida social.

Por fim, na quarta pergunta indagamos que tipos de interação a dança promove, e descobrimos que ela permite um maior contato consigo mesmo, a partir da maior conscientização corporal; e também com os outros indivíduos, seja por meio da imitação, da dança em conjunto, da cooperação, da parceria.

No geral, foi possível perceber e confirmar, através de conversas, que os surdos realmente gostam de dançar, e que tal fato pode aproximá-los dos ouvintes a partir do momento em que compartilham uma experiência em comum. De acordo com o relato de um indivíduo surdo:

“Danço muito bem essa tipo festa 15 anos danso (*sic*) mto bem com as meninas até danço como formatura danço mto bem sabe como aprendi só olhando e percebendo outra da pessoa como dança me sento igual e daí (*sic*) aprendi eh (*sic*) simples.”⁵

Nesse contexto, a dança pode agir como um agente inclusivo, já que “a linguagem encerrada no

⁵“Danço muito bem em festa de 15 anos com as meninas. Danço muito bem até em formatura. Sabe como aprendi? Só olhando e percebendo como a outra pessoa dança. Me sinto igual, e daí, aprendi. É simples” (tradução feita por mim).

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

DEZ/04

84

corpo é um longo caminho de encontros, e é uma ponte de comunicação para integrar o ser vivo, descobrir o seu mundo interno e melhorá-lo". (FUX, 1982: 82).

Apesar de ter conseguido responder as questões propostas, ainda se tem muito o que estudar acer-

ca do assunto, já que não existe uma formulação metodológica concreta, e os profissionais que atuam na área trabalham a partir da experimentação. Além disso, a dança é um tema muito abrangente, e pode favorecer não apenas aos surdos, mas a todas as pessoas.

De qualquer modo, o estudo mostrou-se importante, pois trouxe à tona os benefícios proporcionados pela dança, nem sempre reconhecidos pelos demais profissionais, e também exemplos de manifestações culturais dos quais este ato faz parte, comprovando que a sua prática pode auxiliar os indivíduos surdos a se incluírem nos ritos sociais.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Antonio Carlos. **Surdez, paixão e dança**. São Paulo: Olho D'Água, 2000.
- COSTA, Ana Lucia Borges da. Dança: uma herança à disposição de todos. In: RAMOS, Renata Carvalho Lima (Org.). **Danças circulares sagradas: uma proposta de educação e cura**. São Paulo: TRIOM; Faculdade Anhembi Morumbi, 1998.
- FARO, Antônio José. Origem e divisões da dança. In: FARO, Antônio José. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- FERNANDES, Eulália. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FORTES, Mônica de Carvalho Campello; LAGO, Ana Beatriz Rodrigues do. A dança e o deficiente auditivo. **Espaço**, Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, v.1, n. 1 jul./dez. 1990.
- FUX, Maria. **Dança terapia**. São Paulo: Summus, 1982.
- GOULART, Maria Inês. A criança e a construção do conhecimento. In: CARVALHO, Alysso e outros (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG / Proex- UFMG, 2002.
- MEUER, A. de; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Manole, 1989.
- MORGAN, Thomas. **A linguagem do corpo**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1989 (Ediouro, Coleção Máster).
- NANNI, Dionísia. **Dança educação — princípios, métodos e técnicas**. 4.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e os processos de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Ives de; KOHL, Marta ; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- _____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento — um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione., 1997.
- PEREIRA, Olívia e outros (Org.). **Educação Especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- RAPPAPORT, Clara Regina. **A infância inicial: o bebê e sua mãe**. São Paulo: EDU, 1981
- ROSADAS, Sidney Carvalho. **Atividade física adaptada e jogos esportivos para o deficiente: eu posso, vocês duvidam?** Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Atheneu, 1989.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas "sustentáveis": uma visita à inclusão. **Educação em Foco**, v. 4, n.2, p. 47-56, set/fev. 1999/2000.
- _____. **Educação e psicopedagogia: rumo à inclusão [— no prelo]**.
- TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: ed. Mediação, 1998.

Curso de LIBRAS

**Professora do INES lotada
na DFCRH/DDHCT/INES*

Eliane Silva de Souza Martins*

A partir do ano 2000, sob a responsabilidade da Divisão de Formação e Capacitação de Recursos Humanos (DFCRH) do Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico (DDHCT), o INES passou a oferecer à comunidade e familiares de surdos o Curso de Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS.

Coerente com sua missão de assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e respeito às diferenças, não poderia esta instituição centenária desconhecer os movimentos de efetivação e implementação das diretrizes governamentais para uma escola inclusiva.

Mister era, portanto, que um maior número de pessoas, educadores ou não, se apropriassem deste modo de comunicação das comunidades surdas.

Ministrados por profissionais surdos que possu-

em habilitação para atuar como instrutores de Libras, o curso já certificou 2.527 pessoas.

Oriundos dos mais diferentes segmentos da sociedade tornam-se estes alunos divulgadores, junto as suas comunidades, da importância dessa língua.

A cada semestre, já é nossa tradição a abertura de novas turmas. No primeiro ano de sua implantação, atendemos 18 turmas, contemplando 124 alunos.

Atualmente, apenas neste 2º semestre de 2004 estamos atendendo 32 turmas, com a expectativa de certificação para 358 alunos.

O curso de LIBRAS já se constitui patrimônio do INES, a primeira escola para surdos do Brasil. Esse Curso consolida a garantia, à comunidade surda, do acesso às mesmas oportunidades de inclusão social, em uma sociedade que se prepara para o acolhimento, respeito e trato da diversidade.



Aquisição Tardia de Língua de Sinais por Surdos Adultos:

*construindo possibilidades de
significação e inserção no mundo social**

Resumo

Pensando a surdez em uma perspectiva socioantropológica que entende o indivíduo surdo a partir de sua relação visual com o mundo, e sua constituição como sujeito discursivo em uma língua visual-gestual, esse trabalho investigou, por meio de uma pesquisa interpretativista de base etnográfica, em contexto de instrução formal de aprendizagem, um grupo de surdos adultos com habilidades mínimas de linguagem, em processo de aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais. A situação de surdos adultos que não apresentam competência em nenhuma língua ainda não foi estudada e, portanto, a presente pesquisa traz uma contribuição pioneira para o debate acadêmico na área da surdez. Tomando por base a concepção sociointeracional e dialógica de linguagem e o discurso como prática social, esta investigação

analisou aulas conduzidas em língua de sinais por uma professora surda falante nativa da Língua Brasileira de Sinais. Após retratar as dificuldades de comunicação e interação que caracterizavam a situação inicial, foi discutido o engajamento discursivo dos aprendizes surdos adultos nas interações em sala de aula e seu processo de tomada de consciência de que o mundo pode ser narrado em sinais. Os aprendizes surdos adultos passaram a perceber a língua de sinais como sistema simbólico que se constrói nas interações sociais e as possibilidades de, a partir da compreensão e interpretação de informações dos outros, produzir enunciados próprios e ampliar sua inserção no mundo social.

Palavras-chave: surdos adultos; habilidades mínimas de linguagem; aquisição tardia de língua de sinais; aula conduzida em língua de sinais; professora surda.

**Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada. Junho de 2004. Orientadora: Alice Maria da Fonseca Freire.*

verareginaloureiro @ hotmail.com

Amélia Rota Borges

INES

ESPAÇO

DEZ/04

87

Com a Palavra os Surdos: o que eles têm a dizer sobre a escola regular?*

Resumo

O presente estudo teve como objetivo investigar as percepções de alunos surdos que frequentam a rede regular de ensino da cidade de Pelotas (RS) a respeito de 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. As entrevistas com esses alunos foram realizadas em grupo. Colheram-se também dados juntos a seus pais/responsáveis (por meio de questionário) a respeito do processo de escolarização dos alunos e suas avaliações sobre os mesmos. Dentre os principais achados desta investigação, pôde-se verificar que a escolha da escola regular é uma necessidade para todos estes alunos, uma vez que as escolas especiais da cidade não oferecem 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 prefeririam estudar em escola especial pensam que esta oferece maior possibilidade de comunicação do que encontram na escola regular. Para muitos alunos que integraram o grupo pesquisado, a escola de surdos constituiu-se, até então, no único lu-

gar em que realmente conseguiram se comunicar adequadamente, uma vez que até dentro da própria família não existe o compartilhar de um código linguístico que lhes permita uma interação satisfatória com ouvintes. Além disso, os alunos apontaram uma série de adequações que a escola regular deverá sofrer para atender efetivamente suas necessidades. Dentre elas, destacaram: a necessidade de intérpretes — não apenas na sala de aula, como em todos os espaços da escola — de forma a facilitar a comunicação e o acesso dos surdos a todos os serviços que lhes são oferecidos; a divulgação da LIBRAS para a comunidade escolar, de forma a proporcionar um maior conhecimento sobre quem é o sujeito surdo e como ele se comunica, buscando uma maior aproximação entre surdos e ouvintes; a utilização de metodologias de ensino diferenciadas, que levem em conta as necessidades educativas especiais dos alunos surdos, como, por exemplo, o trabalho com recursos visuais. O trabalho ainda sugeriu que não existe uma inclusão plena desses alunos na escola regular, em que pese toda a dificuldade envolvida no processo inclusivo. Para que isso mude, a escola deverá transformar-se de maneira mais ampla e adequar-se às necessidades educativas específicas desses alunos.

*Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas/RGS. Departamento: Educação.
Orientadora: Magda F. Damiani.
ameliaborges@hotmail.com

PRODUÇÃO ACADÊMICA

*A Mediação de Esquemas na Resolução de Problemas de Matemática por Estudantes Surdos: um estudo de caso**

Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho

Resumo

As dificuldades lingüísticas peculiares à maioria das pessoas surdas constituem um dos principais obstáculos à construção de conhecimento nas mais variadas áreas do saber. Consciente dessa dificuldade, e na tentativa de garantir a construção de conhecimento matemático, utilizei esquemas que resumissem de forma organizada e visual as informações contidas nos textos de problemas, a fim de facilitar o acesso dos alunos a esses dados, bem como a organização de seu raciocínio lógico. Para investigar a ação dos esquemas, realizei um estudo de caso baseado na visão antropológica da surdez, na visão sociointeracional de aprendizagem e na visão de matemática como instrumento de cidadania. A análise mostra que a proposta, que surgiu de forma intuitiva, revelou-se de grande utilidade como instrumento de mediação entre o texto dos problemas e os alunos surdos, não só como estratégia de leitura, mas também como forma de categorizar os dados do problema, facilitando o raciocínio dos alunos. Além disso, melhorou a sua auto-estima, na medida em que lhes possibilitou uma atitude de autonomia diante de uma atividade tradicionalmente difícil para eles.

Palavras-chave: mediação; leitura; categorização; esquemas; resolução de problemas matemáticos.

*Dissertação de Mestrado: UFRJ 2003.
Departamento de Lingüística Aplicada:
Área de Concentração – Interação e Discurso.
Orientadora: Alice Maria da Fonseca Freire.
mdolores@ibest.com.br

*A Inclusão da Criança Deficiente Auditiva no Ensino Regular: uma visão do professor de classe comum**

Maria José Monteiro Benjamin Buffa

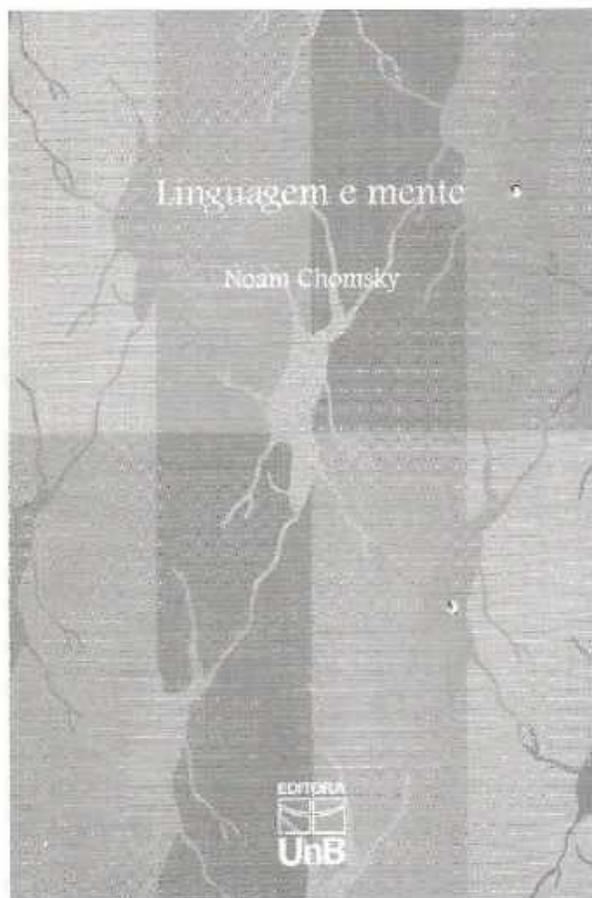
Resumo

O estudo teve como objetivo descrever e analisar a visão dos professores de ensino regular a respeito da inclusão da criança deficiente auditiva em classe comum das escolas da rede de ensino estadual, municipal e particular. Participaram, respondendo a um questionário, professores de educação infantil e de primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª série), selecionados aleatoriamente e perfazendo um total de 196, sendo 73 da rede estadual, 54 da particular e 69 da municipal. Realizou-se a intervenção no ensino fundamental, buscando também subsídios que relacionassem a formação de professores e a inclusão escolar da criança deficiente auditiva. Dos 196 (15,4% do universo) professores questionados, 83,16% (163) são a favor da inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular. A maioria, 56,63% (111), é formada em curso superior, sendo 55,85% (62) destes formados em Pedagogia. Dos professores participantes, 81,62% (160) sentem-se despreparados para atuar com a criança deficiente auditiva, apesar de 45,91% (90) já ter atuado com as mesmas. Concluiu-se que os cursos de formação de professores não os preparam devidamente para o exercício do magistério, conforme as exigências impostas pelo movimento de inclusão escolar, mas, mesmo assim, a maioria dos professores é a favor da inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular, desde que sejam tomadas providências para sua real efetivação.

Palavras-chave: deficiência auditiva; inclusão; educação; integração.

*Dissertação de Mestrado. Área: Distúrbios da Comunicação Humana. Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo – Bauru – 2002.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Cecília Bevilacqua.

LINGUAGEM E MENTE- PENSAMENTOS ATUAIS SOBRE ANTIGOS PROBLEMAS



Noam Chomsky

Brasília: UnB

Esta obra é composta por palestras proferidas pelo autor e decorrentes discussões ocorridas na Universidade de Brasília, no ano de 1996. Com o fito de eliminar inadequações e inserir novas descobertas, Chomsky aponta modificações em assertivas teóricas iniciais divulgadas em 1965, ano da publicação de seu livro intitulado *Aspects of the*

Theory of Syntax. Para tal, é mantida a tese de haver um componente da mente humana próprio da linguagem, o qual interage com outros sistemas igualmente mentais. O livro inclui entre seus focos principais: a proposta de um aparato teórico interessado em seqüências bem formadas nas línguas — e só elas — aparato este a ser exclusivamente inserido em uma perspectiva que relacione linguagem e mente. No que diz respeito ao “uso da língua”, o autor nos convida à análise de algumas palavras isoladas em frases, para as quais aponta curiosos significados, e então conclui em favor da idéia de Hume de que apenas atribuímos identidades fictícias às coisas, estabelecidas estas identidades por intermédio de nossos entendimentos mentais. Segundo seus próprios dizeres: “Os sistemas dentro dos quais a faculdade de linguagem se encaixa têm de ser capazes de ‘ler’ as expressões da língua e usá-las como ‘instruções’ para o pensamento e a ação”. O leitor irá poder verificar que a variação teórica centralmente pontuada neste livro se refere à troca de um modelo de regras (por exemplo, regras responsáveis pela hierarquia e a ordem linear de palavras em enunciados), visão esta substituída pela de um modelo de princípios e parâmetros. A esse propósito, Chomsky faz ver que, em seu programa de pesquisa atual (conforme ele mesmo enfatiza: um programa, e não uma teoria), a primeira versão dessa nova tendência foi a teoria de Princípios-e-Parâmetros, sendo o *minimalismo* uma continuação desta tendência. Avran Noam Chomsky é atualmente professor do Instituto Tecnológico de Massachussets — USA — e um importante lingüista e ativista político de nossos tempos.

RESENHAS DE LIVROS

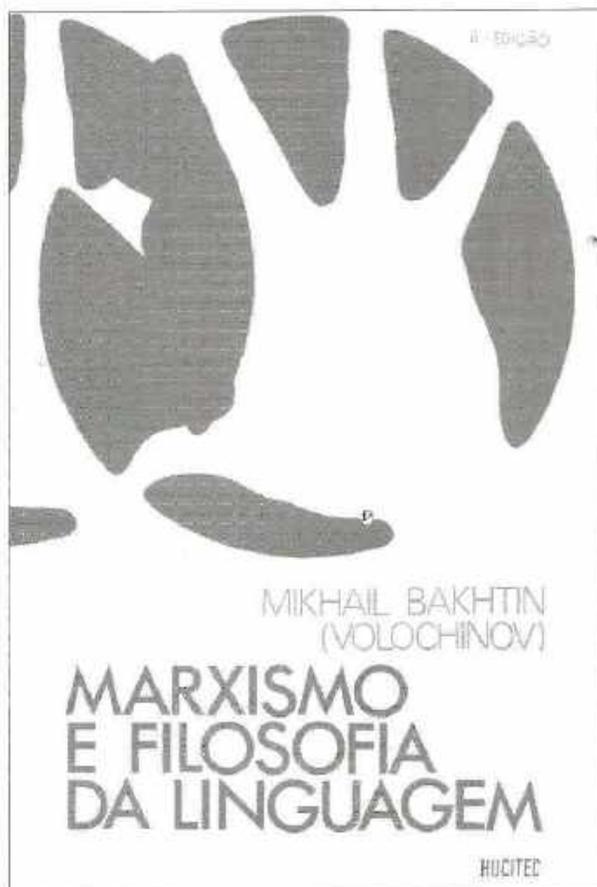
INES

ESPAÇO

DEZ/04

90

MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM



Mikhail Bakhtin (Volochinov)

São Paulo: HUCITEC

Assinada por V. N. Volochinov, a primeira publicação deste livro ocorreu na Rússia, no ano de 1929. Ainda são um pouco obscuras as razões que terão induzido Bakhtin a utilizar o nome de um de seus discípulos e amigos como responsável por sua elaboração. Por um lado, se sabe que, no início da década de 1930 e como ocorreria com tantos outros, Volochinov se tornaria vítima de expurgos stalinistas então impetrados em seu país. Por outro lado, pontos

comuns com outras produções de Bakhtin — como sua obra sobre Rabelais e a cultura popular, ou *A Poética de Dostoiévsky* — constituem fatos que também levaram seus estudiosos à conclusão de o presente livro ser de sua própria autoria. Em uma célebre entrevista publicada no *Pravda*, em 1950, Stalin exortava a Lingüística, então oficial, para que repudiasse uma natureza “superestrutural” da linguagem humana, enquanto ele mesmo deslizava, contudo, para uma concepção igualmente mecanicista: a da língua como instrumento de comunicação. Vinte anos antes, já a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de Bakhtin (Volochinov) abordava relações entre linguagem e ideologia de um modo que suplantou tais ortodoxias. Em seu transcorrer, de fato o presente livro abre críticas contra conservadorismos inerentes a posicionamentos formalistas, além de incluir outras tantas dirigidas a premissas de Saussure (na década de 1970, o caráter estruturalista destas premissas já estaria sendo amplamente criticado também no Ocidente). Diferentemente, Bakhtin trata o signo lingüístico como território de embates entre classes, sobre a alteridade que lhe é constitutiva, sobre sua natureza ideológica, sobre o dinamismo peculiar das significações e sobre diferentes tipos de discurso. Inaugura, enfim, abordagens em torno do que atualmente se conhece como processo a partir do qual (e no qual) emerge toda e qualquer enunciação. O russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) nasceu em Oriol e estudou na Universidade de Odessa e de São Petesburgo, tendo se diplomado em História e Filosofia. Trabalhou como professor e participou de um pequeno círculo de intelectuais freqüentado, dentre outros, por Marc Chagall, por P. N. Medviédev e por V. N. Volochinov.

Contando Histórias em LIBRAS: Clássicos da Literatura Mundial

João e Maria
Os Três Porquinhos
A Bela Adormecida



Contando Histórias em LIBRAS: Clássicos da Literatura Mundial

Patinho Felo
Os Três Ursos
Cinderela



O Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES — órgão do Ministério da Educação, tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos no campo da surdez. No contínuo cumprimento dessa meta, o INES lança esses dois vídeos compostos por Clássicos da Literatura Mundial em

Língua Brasileira de Sinais, mais uma vez buscando enriquecer recursos didáticos a serem utilizados na área. Idealizados e estruturados por uma equipe de professores ouvintes e instrutores e monitores surdos, tais vídeos objetivam atender não só as necessidades de professores, como também, e principalmente, as de alunos surdos.

agenda agenda agenda
nda agenda agenda
da agenda agenda
a agenda agenda
agenda agenda
agenda agenda

 **IV Jornada Internacional de Fonoaudiologia
IV Encontro Cearense de Fonoaudiologia
II Encontro Intersindical de Fonoaudiologia**

Período: 7 a 9 de abril de 2005

Local: Fortaleza — CE

Informações: (85) 3226-2143, (85) 3241-3541

 **20º Encontro Internacional de Audiologia**

Período: 21 a 24 de abril de 2005

Local: PUC-SP

Informações: (11) 3672-0140

 **58ª Reunião Anual da SBPC
Do Sertão Olhando O Mar
Cultura & Ciência**

Período: 17 a 22 de julho de 2005

Local: Universidade Estadual do Ceará — UECE

Informações: www.sbpnet.org.br

 **6º Congresso Regional de Educação "Educação e Saúde:
Multidisciplinaridade na Formação do Professor"**

Período: 28 a 30 de julho de 2005

Local: Centro Universitário da Fundação de Ensino

Octávio Bastos - São João da Boa Vista — SP

Informações: (19) 3634-3200

www.feob.br

 **XXV Congresso Latino-Americano de Sociologia**

Período: 26 a 29 de agosto de 2005

Local: Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRS

Porto Alegre — RS

Informações: (51) 3316-6890

Fax: (51) 3316-7306

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 autorizando a publicação.

Todo texto aprovado passará por revisão da Comissão Editorial.

Cada texto deverá portar identificação do(s) autor(es) com respectivo(s) endereço(s) físico(s) e, para divulgação, o(s) endereço(s) eletrônico(s).

A reprodução de material de outros periódicos deverá ser acompanhada de menção da fonte, dependente ainda da autorização do editor.

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. Em ambos os casos, deverão constar palavras-chave.

Referências Bibliográficas:

Serão baseadas na NBR-6023 da ABNT/2002, ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do autor. 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 (alhos);
- 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