



Implante coclear na adolescência

**Multiculturalismo e o campo da surdez:
dialogando acerca das identidades e
culturas das pessoas surdas.**



EDITORIAL • Editorial 03

ESPAÇO ABERTO • Open Space

Implante coclear na adolescência: cinco candidatas, cinco percursos ao implante coclear 04
Cochlear implant in adolescence: five candidates, five paths to cochlear implant
 Heloisa Romeiro Nasralla, Maria Valéria Goffi-Gomez, Cristina Gomes de Ornelas Peralta/USP

Surdez, políticas públicas e professores turistas 12
Deafness, public policies and tourist teachers
 Fernanda de Camargo Machado/UFSM/RS

DEBATE • Debate

Multiculturalismo e o campo da surdez: dialogando acerca das identidades e culturas das pessoas surdas. 19
Multiculturalism and the field of deafness: dialoguing on the identities and cultures of deaf people.

Aline Cleide Batista/UFRN • Ana Canen/UFRJ

Perspectivas interculturais e a construção do currículo para alunos surdos 30
Intercultural perspectives and curriculum elaboration for deaf students
 Kamilla Loivos e Valeria de Oliveira Silva/UERJ

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO • News on Education

A atualização dos processos de inclusão das pessoas surdas no âmbito educacional 40
The update of the processes of deaf people inclusion within educational sphere
 Renato Dente Luz, Carla Biancha Angelucci e Sylvia Lia G. Neves/USP

Atuação do intérprete educacional: reflexão e discussão sobre as duas modalidades de interpretação – simultânea e consecutiva 51
Educational interpreter performance: reflection and discussion on the two modalities of interpretation – simultaneous and consecutive

Neiva Albres e Vânia de Aquino Albres Santiago/UFSCar

Habilidades aritméticas de alunos surdos 60
Arithmetical abilities of deaf students

Silene Pereira Madalena/INES, Mônica Marins/Universidade Veiga de Almeida e Flávia H. dos Santos/UNESP

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA • Reflections on the Practice

O ensino de história para surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares 73

The teaching of history for deaf students: an analysis of the situation of special and regular schools

Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira/UNESP

Ecos da Língua de Sinais em narrativas escritas por alunos surdos 79

Sign language echoes in narratives written by deaf students

Christiana Lourenço Leal/INES

PRODUÇÃO ACADÊMICA • Theses and Dissertation Abstracts

Representação social da Libras por sujeitos surdos bilíngues 88
Bilingual deaf people's social representation of Libras

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro/Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Mapeamento das Línguas de Sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul <i>Mapping of emerging sign languages: a study on indigenous language communities of Mato Grosso do Sul</i> Shirley Vilhalva/UFSC	89
RESENHA DE LIVROS • Reviews	
Sala de aula Interativa - Marco Silva/São Paulo/SP:Edições Loyola, 2010 <i>Interactive classroom - Marco Silva/São Paulo/SP:Edições Loyola, 2010</i> Simone Ferreira Conforto/MEC/INES	91
MATERIAL TÉCNICO- PEDAGÓGICO • Technical-pedagogical Material	94
Apresentação do Livro "Sou Asas" de Marta Morgado <i>Presenting the book "Sou Asas", by Marta Morgado</i>	
VISITANDO O ACERVO DO INES • Visiting INES Collection	
Exposição sobre os 155 anos do INES <i>Exhibition: INES 155 years</i> Maria Auxiliadora Buscácio Fernandes/MEC/INES	95
AGENDA • Agenda	96
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO • Guidelines for Submission of Articles for Publication	97

ESPAÇO

ISSN 0103-7668

MISSÃO

A REVISTA ESPAÇO iniciou sua trajetória acadêmica em 1990 como um informativo técnico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ao longo desses anos, acompanhando as exigências editoriais da atualidade, a revista cresceu e se consolidou como uma referência nacional, mantendo a sua missão de incentivar a discussão dos temas prementes da Educação Especial, num diálogo permanente tanto com a educação geral como com a psicologia, a fonoaudiologia e demais áreas afins, e publicar os estudos daí resultantes.

As seções da REVISTA ESPAÇO recebem artigos organizados sob a forma de dossiês temáticos, bem como artigos de demanda espontânea, favorecendo, assim, a ampla circulação de pesquisas e ações que compõem o cenário educacional. Os textos aqui publicados podem ser reproduzidos, desde que citados o autor e a fonte. Os trabalhos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Governo do Brasil - Presidente da República

Dilma Vana Rousseff

Ministério da Educação

Aloizio Mercadante

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Solange Maria da Rocha

Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico

Maria Inês Batista Barbosa Ramos

Coordenação de Projetos Educacionais e Tecnológicos

Mônica Azevedo de Carvalho Campello

Divisão de Estudos e Pesquisas

Elaine da Rocha Baptista

Edição

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

CONSELHO EXECUTIVO E EDITORIAL

Maria Inês Batista Barbosa Ramos - Mônica Azevedo de Carvalho Campello

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Guedes Pereira Xavier - Christiana Lourenço Leal - Elaine da Rocha Baptista - Gilmar Almeida dos Santos - Maria de Pátima dos Santos Cardoso - Mônica Azevedo de Carvalho Campello - Sarah Miglioli da Cunha Alves - Simone Ferreira Conforto

CONSELHO DE PARECERISTAS AD HOC

Dr^a Azóilda Loretto da Trindade (SME/RJ) - Dr^a. Celeste Azulay Keltman (UFRJ) - Dr. Eduardo Jorge Custódio da Silva (UNIGRANRIO) - Dr^a. Estela Scheinvar (UERJ) - Dra. Idúnia Edite Mont'Alverne Braun Chaves (UFF) - Dr^a. Maria Cecília do Nascimento Bevilacqua (USP) - Dr^a. Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioles (PUC/SP) - Dr^a. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ) - Ms. Maria Marta Ferreira da Costa Ciccone (MEC/INES) - Dr^a. Marley Alves Paraíso (UFMG) - Dr^a. Mônica Pereira dos Santos (UFRJ) - Dr^a. Nidia Regina Limeira de Sá (UFAM) - Dr. Ottmar Teske (ULBRA) - Dr^a. Renice Müller de Quadros (UFSC) - Dr^a. Rosa Helena Mandoça (TV-BRASIL) - Dr^a. Tanya Amara Felipe de Souza (FENEIS) - Dr^a. Vanda Magalhães Leitão (UFPA)

Diagramação: I Gráficos Comunicação e Design - **Impressão:** Gráfica Walprint - **Tiragem:** 5.000 exemplares - **Revisão Técnica:** Maria de Fátima dos Santos Cardoso - **Organizadoras deste número:** Maria Inês Batista Barbosa Ramos e Mônica Azevedo de Carvalho Campello - **Revisão:** Anna Carolina Guimarães - **Capa:** Fernanda de Araújo Machado - **Tela:** Óleo sobre tela - **Título:** "Mãos Classificadoras": As mãos foram desenhadas em formatos geométricos diferentes. O olho no centro da figura, também em formato de mão, é a forma como a arte pode ser percebida visualmente. Pintura escolhida para fazer a divulgação da Exposição Arte Surda
E-mail: fernandamachado.eba.ufrj@gmail.com

REVISTA ESPAÇO: INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - Rua das Laranjeiras, 232
3^o andar - CEP 22240-003 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224 - e-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br

Espaço / Instituto Nacional de Educação de Surdos - N. 1
(jul./dez. 1990) - - Rio de Janeiro - INES, 1990 -
n. : il. ; 28 cm.

Semestral
ISSN 0103-7668

1. Surdos - Educação. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil).

CDD - 371.912

Neste número 38 da Revista Espaço, apresentamos o tema *Transculturalidade e novas perspectivas no campo da surdez*, trazendo para a discussão a diversidade cultural presente nas pesquisas e debates na área da surdez.

Na seção *Espaço Aberto*, Heloisa Romeiro Nasralla, Maria Valéria Goffi-Gomez e Cristina Gomes de Ornelas Peralta debatem a seleção e adaptação pós-implante coclear em adolescentes, mostrando como a dinâmica familiar e as condições de personalidade interagem no processo de decisão, no artigo "Implante coclear na adolescência: cinco candidatos, cinco percursos ao implante coclear". Ainda nesta seção, o artigo "Surdez, políticas públicas e professores turistas", de Fernanda de Camargo Machado, traz para o debate os enunciados das políticas de inclusão do campo da formação docente em educação de surdos.

Na seção *Debate*, o artigo "Multiculturalismo e o campo da surdez: dialogando acerca das identidades e culturas das pessoas surdas" das autoras Aline Cleide Batista e Ana Canen discute o conceito de multiculturalismo, cultura, identidade, bilinguismo e surdez como diferença política e cultural. Ainda sob a perspectiva cultural, o artigo de Valéria de Oliveira Silva e Kamilla Corrêa Loivos intitulado "Perspectivas interculturais e a construção do currículo para alunos surdos", enfoca a importância do reconhecimento da Libras como língua materna da comunidade surda e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como língua instrumental, baseando-se no bilinguismo.

Em *Atualidades em Educação*, Renato Dente Luz, Carla Biancha Angelucci e Sylvania Lia Neves abordam, sob a luz de contribuições da psicanálise winnicottiana, um estudo acerca da inclusão educacional de surdos, ressaltando o uso e a apropriação linguística no artigo "A atualização dos processos de exclusão das pessoas surdas no âmbito educacional". No artigo "Atuação do intérprete educacional: reflexão e discussão sobre as duas modalidades de interpretação – simultânea e consecutiva", Neiva de Aquino Albres e Vânia de Aquino Albres Santiago, abordam a interpretação educacional em sala de aula inclusiva, levantando questões sobre como as situações educacionais favorecem a opção pela modalidade de interpretação simultânea ou consecutiva. Completando a seção, o artigo "Habilidades aritméticas de alunos surdos" de Silene Pereira Madalena, Mônica Marins e Flávia dos Santos investiga o desempenho aritmético de alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Em *Reflexões Sobre a Prática*, os autores Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira e Rosimar Bortolini Poker, no artigo "O ensino de História para surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares" refletem sobre o ensino de História e a formação docente. Já Christiana Lourenço Leal, em "Ecos da língua de sinais em narrativas escritas por alunos surdos" aborda as estratégias de ensino em Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos.

A seção *Produção Acadêmica* apresenta o trabalho de Mariana Gonçalves Ferreira de Castro "Representação social da Libras por sujeitos surdos bilíngues" e o "Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul" da pesquisadora Shirley Vilhalva.

Na seção *Resenha de Livros*, Simone Ferreira Conforto comenta sobre o livro "Sala de aula interativa" de Marco Silva, que traz questões relacionadas à interatividade e suas imbricações na educação.

A seção *Material Técnico-Pedagógico* traz o divertido livro "Sou asas" da escritora portuguesa surda Marta Morgado, que narra a história de Joana, menina surda, em seu primeiro dia de aula, descrevendo o seu primeiro contato com a língua gestual e com outros surdos.

Na seção *Visitando o Acervo do INES*, Maria Auxiliadora Buscácio Fernandes discorre sobre a "Exposição: INES 155 Anos" em homenagem ao aniversário do Instituto. A mostra reuniu material utilizado nas atividades pedagógicas da instituição ao longo de sua trajetória histórica.

Boa leitura!

Implante coclear na adolescência: cinco candidatos, cinco percursos ao implante coclear

Cochlear implant in adolescence: five candidates, five paths to cochlear implant

Heloisa Romeiro Nasralla

Psicóloga do Centro de Audiologia e Reabilitação da Fundação Otorrinolaringologia e Membro da Equipe de Implante Coclear da FMUSP

Maria Valéria Goffi-Gomez

Fonoaudióloga, Doutora em Ciências dos Distúrbios da Comunicação Humana pela UNIFESP e Membro da Equipe de Implante Coclear do HCFMUSP

Cristina Gomes de Ornelas Peralta

Fonoaudióloga, Mestre em Fonoaudiologia pela PUC-SP, Membro da Equipe de Implante Coclear do HCFMUSP e Coordenadora do Setor Pedagógico do Programa Espaço Escuta da Politec Saúde.

Artigo recebido em 31 de maio de 2012 e selecionado em 06 de setembro de 2012

RESUMO

Introdução: A seleção e adaptação pós-implante coclear em adolescentes é assunto muito discutido entre nós por suas inerentes dificuldades. **Objetivo:** Avaliar como as condições de personalidade e a dinâmica familiar interagem no processo de decisão. **Método:** Mostramos cinco casos díspares no seu conteúdo e condução, o que nos leva à escolha de instrumentos pertinentes a cada um deles: nos dois primeiros somente entrevista com o paciente e sua mãe; no segundo, entrevista com a mãe, WISC, Colúmbia, Bender, provas pedagógicas e Wartegg no paciente, além de atendimentos em psicoterapia breve com ambos. No terceiro, entrevistas com pais e paciente, provas pedagógicas e Wartegg; no quarto, atendimento familiar, HTP e terapia com paciente. **Resultados:** O primeiro, 22 anos surdez congênita, bilíngue, com identificação bi-cultural, pais separados e discordantes em relação ao implante coclear; no entanto, espelhando-se numa amiga já implantada, o que a motivou para a cirurgia. Bons resultados pós-implante. O segundo, 17 anos, surdez pós-meningite aos quatro meses, maduro, mãe protetora, além de importante figura do avô. Bons resultados pós-implante. O terceiro, 13 anos, surdez congênita, família disfuncional que não acolhe seu filho, com desperdício de potencial, recusando-se ao uso de aparelho, rejeitado no momento para o

implante. O quarto, 15 anos, surdez pós-meningite com 1 ano e 3 meses, encontra nos pais proteção, voltando-se para eles nos momentos de angústia, aceitando prognóstico limitado. No entanto, pós-implante mostrou-se mais confiante. A quinta, 14 anos, surdez progressiva, à princípio sob o impacto da perda. Há respeito dos pais e sentimentos equivalentes, todos estiveram em processo terapêutico. Foi implantada e teve sucesso. **Conclusão:** é importante a aceitação da surdez por ambas as partes, desejo do paciente acompanhado de consciência do próprio papel, condições de lidar com angústia e desafios, pais que dêem suporte e permitam que paciente assuma a própria individualidade.

Palavras-chave: surdez, implante coclear, adolescência, família.

SUMMARY

Introduction: Selection and post implantation adaptation in adolescents are widely discussed issues among implant teams due to its peculiarities. Objective: To evaluate how the personality conditions and the family dynamics interact in the decision process of implantation. Methods: We present five cases unique in their content and in the way they were conducted. They led us to different choices of evaluation instruments specific to each one. In the first

and second cases only a guided interview with the patient and his mother was performed; in the third one, an interview, WISC, Columbia, Bender, pedagogic and Wartegg tests were applied, besides a brief individual support was given to both of them. In the fourth case, the interview with the patient and his parents was followed by pedagogic and Wartegg tests; in the fifth case, it was necessary a family support as well as the HTP test and an individual therapy with the patient. Results: The first case, a 22-year-old girl, presenting a congenital deafness, bilingual, with a bicultural identification, parents separated and discordant relative to implant cochlear, looking to a friend before operated who gived there the motivacion to implantation. She showed good results with the implant. The second case 17-year-old boy, post meningitic deafness at four months of age, mature, protective mother, besides an important role of his grand parent in his life. He showed good results with the implant after a non remarkable evaluation. The third case, a 13-year-old boy presenting a congenital deafness, refusing to wear his hearing aids, with a dysfunctional family that did not support him, wasting his potentialities. His evaluation was negative for the implantation by that time. The fourth case, a 15-year-old boy, post meningitic deafness at fifteen months of age, finds in the parents the protection, turning to them in the moments of distress, accepting the limited prognosis. Nevertheless in the post implant evaluation he showed to be much more confident. The fifth one, a 14-year-old girl, with progressive deafness, still under the impact of the loss. The parents reveal respect and equivalent feelings. All of them are under therapeutic process. Conclusion: It is fundamental the acceptance of the deafness by the patient and his/her family, the patient's desire, the consciousness of his/her role, the conditions to manage the challenges and distress, and the support given by the parent to allow the patient to assume its own individuality.

Keywords: deafness, cochlear implantation, adolescent, family.

INTRODUÇÃO

O implante coclear é uma prótese eletrônica introduzida cirurgicamente na orelha interna. Beneficia pessoas que têm surdez neurossensorial severa e profunda que apresentam pouco ou nenhum benefício com as próteses convencionais, que são aparelhos de amplificação acústica. As próteses auditivas "aumentam" o som natural e não servem para quem tem surdez neurossensorial profunda, já que nestes casos as células que captam o som estão significativamente danificadas de forma que a audição não dependerá da "altura" do volume do som. Assim, o implante coclear fará o papel do ouvido, através da estimulação elétrica, tornando o som codificado eletronicamente.

Quando tratamos de adolescentes candidatos ao implante coclear devemos levar em consideração a demanda dos pais, a dinâmica familiar, o desejo do paciente, sua relação com o grupo social, o que implica na suas identificações, como seu grau de maturidade e condições afetivo-emocionais. A psicanálise diz que cada acometimento ou sintoma do corpo terá um sentido para cada pessoa, pois cada um de nós tem uma experiência de vida diferente e a experiência inclui tanto o fato vivenciado, como a percepção que temos deles. NASRALLA coloca que, de forma genérica, para o paciente ser considerado apto para ser implantado devem ser pesquisadas suas motivações, sua noção de realidade em relação ao implante, suas condições afetivo-emocionais e pedagógicas e sua dinâmica familiar.

Os benefícios são de propiciar o contato sonoro ao indivíduo e melhorar conseqüentemente sua qualidade comunicativa; no entanto, o "novo som" proporcionado pelo implante não é igual ao que ouvimos, nem tão nítido e diferenciado, fazendo com que o sujeito tenha que aprender a dar sentido a este estímulo auditivo. Estes resultados também não são imediatos, pois o processador de fala só é ligado aproximadamente um mês após a cirurgia, e o aprendizado é contínuo a partir de então. Deixar o paciente informado sobre esses aspectos é uma das preocupações da equipe.

A seleção e adaptação pós-implante coclear em adolescentes é assunto discutido entre nós por suas dificuldades inerentes tanto à fase de desenvolvimento emocional dos pacientes como pelo conflito entre a relação de dependência/independência com seus pais, parceiros obrigatórios nesse processo, foco de nosso relato, visando avaliar de que forma essas duas vertentes se relacionam.

OBJETIVO

Avaliar como as condições de personalidade e a dinâmica familiar interagem no processo de decisão e realização do implante coclear.

MÉTODO

Selecionamos cinco casos, se não emblemáticos, díspares no seu conteúdo e condução, o que nos leva à escolha de instrumentos pertinentes a cada um deles assim descritos: nos dois primeiros fizemos uso somente de entrevista, no terceiro além da entrevista inicial, atendemos o paciente para avaliação intelectual através da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - WISC (WISC, 1970), Escala de Maturidade Mental Colúmbia (COLÚMBIA, 2001), Prova Gráfica de Organização Perceptiva de L. Bender (ZAZZO, 1968), Teste de Wartegg

(FREITAS, 1993; KFOURI, 1999) e Provas Pedagógicas (POPPOVIC, 1968), atendimentos em psicoterapia breve com a mãe e com o paciente; no quarto caso também fizemos uma entrevista inicial, Provas Pedagógicas (POPPOVIC, 1968) e Teste de Wartegg (FREITAS, 1993; KFOURI, 1999) com o paciente e orientação para a família; no quinto caso vimos a família uma vez junto com o paciente participando pai, mãe e irmã e atendemos em terapia a paciente que também foi avaliada pelo *The House, Tree, Person* (BUCK, 2003). Todos foram avaliados pela equipe de fonoaudiólogos e médicos. Na descrição dos casos foram adotados pseudônimos para manter o anonimato das informações.

Primeiro Caso: Claudete, 22 anos, atendida em 30/01/2011.

Paciente com surdez congênita orientada desde o nascimento ao bilinguismo, na *Derdic*, onde estudou com bolsa. Por esse motivo tinha que optar após os 6 anos de idade se mantinha a Instituição para fins de Fonoaudiologia ou como escola. Na ocasião, as pesquisas feitas pela mãe, mostraram outras escolas que amarravam a mão para trás, impedindo o uso de gestos, o que as fez escolherem manter a *Derdic* como escola. Foi sempre uma estudante aplicada, atualmente voltada para a faculdade de Nutrição, mas, em função do trabalho atual irá prestar vestibular para Administração, na Unip, onde tem intérprete.

Em relação à vida social, tem amigos tanto surdos como ouvintes, e, no momento, está namorando ouvinte, que a estimula ao implante coclear. Segundo a mãe, a paciente é bastante independente emocionalmente, não se pautando por comportamentos alheios. Teve o exemplo da *Iolanda* como estímulo, em função do bom resultado auditivo, mas não se preocupa com críticas ou opiniões. Inclusive seu pai, com quem mora, pois seus pais são separados, não estava de acordo. Mas, independente da posição paterna, prevaleceu para ela o seu desejo de fazer o implante coclear, com o objetivo de "entender e falar melhor, melhorar a comunicação", assim se expressou.

Após o implante apresentou bons resultados audiológicos que lhes trazem muita satisfação. Está em reabilitação fonoaudiológica mostrando-se empenhada e motivada.

Segundo Caso: Ricardo, 17 anos atendido em 21/01/05.

Surdez aos quatro meses pós-meningite, tendo perdido o pai aos quatro anos, quando mãe volta a trabalhar. Ricardo não tinha linguagem até essa época apesar de fazer terapia fonoaudiológica desde um ano de idade. Sentiu muito a morte do pai, com quem se rela-

cionava bem e com quem era muito alegre. Relata ter lembranças do pai com algumas passagens boas de futebol, de proteção, de brincadeiras; o ajudava nos seus temores. Com a perda, não pode expressar seus sentimentos, somente gritava, regrediu no controle anal com encoprese, somatizando suas angústias. Avô paterno substituiu figura paterna e Ricardo substituiu o filho falecido. A mãe casou-se novamente, mantendo o trabalho, pois tem os filhos por sua conta e os benefícios se estendem para eles. Aos cinco anos, trocou de fonoaudióloga, sempre de orientação oralista e aos seis anos começou a falar. Está no terceiro colegial, não entende o que os professores falam, mas estuda pelos livros, "é adorado pelas meninas que explicam tudo para ele". Escreve versos, tem excelente linguagem, tanto oral quanto escrita. Pretende fazer engenharia civil, arquitetura ou medicina. Assiste cirurgias na TV e gosta muito. Tem muita facilidade com ciências exatas. Não estuda, mas passa de ano escolar. Ouve sons mais altos e com aparelho os mais graves. Aprendeu a discriminar sons. Audiologicamente tem surdez profunda. Comunica-se por telefone, com mensagem pelos celulares. A irmã entrou em quatro faculdades, vai ter que estudar bastante. Vem se informando desde 99 sobre o implante coclear. Foi incentivado pela fonoaudióloga. Seus motivos são: ouvir mais, toca bateria e com o implante coclear acha que tocará melhor. Preocupado em ouvir telefone e em atender seus clientes mais tarde. Está ciente das limitações inerentes ao seu caso. Contata implantados pela internet. Mãe o acompanha, concordando com ele.

Após o implante coclear apresentou ótimo aproveitamento do recurso, com boa produção de linguagem. Apresenta audição normal em todas as frequências, com 100% de reconhecimento de fala em formato fechado. Em formato aberto melhorou aproximadamente 70%. Está iniciando fala ao telefone. É muito motivado para a terapia fonoaudiológica.

Terceiro Caso: Pedro, 13 anos e 4 meses em 05/02/03.

O encaminhamento realizado pela fonoaudióloga dizia: Caso de Surdez congênita. Tem prótese, mas não vem querendo usar apesar de ter benefícios. Candidato ao implante coclear, para quem foi solicitado avaliação e conduta.

Paciente compareceu para avaliação psicológica em 11/03/03, apático, sem interação, dormiu o tempo todo. Mãe primeiro sargento da marinha; é desenhista. Transferida do Rio de Janeiro há 18 anos para Brasília, que acha perfeita, por melhor estrutura de moradia, tudo planejado e programado. Marido também militar. Eram namorados há três anos quando foi transferida e ele foi atrás dela e se ajeitou por lá. Ela "tinha o apoio do trabalho, moradia, e isso foi um empurrãozinho". Pedro é

o terceiro filho. São duas meninas e o paciente. Descreve que sempre quis ter um menino. Teve rubéola na gravidez e Pedro anóxia, com atraso no DNPM, surdez detectada por ORL consultado por problema respiratório aos oito meses. Frequenta a quarta série atualmente, atrasado para sua idade. No início, frequentava escola particular e foi orientada a colocá-lo em escola normal para estimular convívio. Mãe mostra preconceito da parte dos pais para aceitação do seu "probleminha". O paciente diz ouvir com aparelho e ter ótima leitura labial. Teve atraso para aprendizagem de leitura e escrita, distúrbio de atenção, passando a ser atendido por psicóloga e psicopedagoga, família orientada a não exigir tanto dele, paciente se subestima. Mãe passou a trabalhar somente à tarde para poder levá-lo no período da manhã à fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga. Continua com a psicóloga que, segundo a mãe, trabalha também com a família.

Mãe deseja o implante coclear para ajudá-lo a melhorar ainda mais, principalmente a deficiência auditiva. Mãe fala todo o tempo e diz agora perceber que precisava falar menos e ouvir mais.

Diz ter sido o paciente muito agitado durante o voo, comendo todo o tempo, agredindo-a verbalmente, não aceitando regras. Chama-a de folgada, chata. "*O pai se exclui e age como ele comigo*".

Resposta ao encaminhamento: A resistência ao uso da prótese não chegou a ser avaliada, vimos que o problema é mais amplo que a audição. Criança, ou melhor, adolescente, apático, sem interação, dormiu o tempo todo. Mãe assume todas as decisões. Relações familiares precisam ser trabalhadas. Quanto ao implante parece-me estar sendo visto como uma solução e, no entanto, não é seu único problema. Mãe rejeitada tanto pelo paciente como pelo seu pai que também se exclui.

Retorna após um mês para a avaliação cognitiva realizada através da Escala de Maturidade Mental Colúmbia (COLÚMBIA, 2001), Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - WISC e Bender. Pedro revelou rendimento intelectual limítrofe com dificuldade em abstração e conceituação (QI=78 no Colúmbia), com atraso de três anos na organização perceptiva e motora do espaço. Foi submetido ao WISC, revelando muita dificuldade na memória de fixação e retenção de conhecimentos adquiridos em oportunidades educacionais e na compreensão de situações de vida diária com uso da linguagem, memória imediata e atenção. Seu rendimento melhora muito quando lhe é exigido raciocínio aritmético e raciocínio lógico e verbal. Seu QIV igual a 57, portanto seu rendimento caiu ao nível do deficiente educável, o que não corresponde ao seu potencial, que é médio inferior, devendo portanto ser estimulado através dos tratamentos que já faz. O que pode estar prejudicando

muito o seu rendimento é nem sempre compreender o que lhe estava sendo solicitado. Quando voltar fará avaliação através das provas de execução do WISC. Mas, a tônica desse atendimento foi a conscientização de sua mãe sobre a necessidade de deixar o primeiro plano, dando chance e permitindo que o Pedro pense e possa ir assumindo a sua própria existência na medida que também seja aceito como deficiente auditivo. No momento, vemos uma relação mãe/filho desgastada, frustrante, improdutiva. No entanto, mãe muito perspicaz, lúcida, capaz de "insights" reveladores de quão pouco aproveita os próprios recursos em função de sua atitude impositiva e determinada em excesso. Orientada a procurar terapia onde possa manter diálogo como o que tivemos e que lhe foi muito benéfico

Retornam somente em 19/08/03 relatando dificuldades financeiras provocando o não uso do aparelho. Paciente sai da sala para ver TV. Mãe relata compreender a necessidade do paciente usar a prótese convencional pois o IC também é um aparelho e que seu pai não tem interesse em se informar sobre o implante. Pedro diz querer o IC, mas não usar a prótese porque dói. Não se relaciona com grupo de surdos. Avaliado pelo Wartegg, onde demonstra ser pouco ambicioso, com muita dificuldade para enfrentar angústia, e, apesar de muita capacidade de realização e energia vital, volta-a contra si mesmo, autoagressivamente, com uma fuga do enfrentamento de situações conflitivas, com desinteresse.

Mãe mostra-se mais atenta aos próprios comportamentos ansiógenos. Está menos envolvida, parece até um pouco cansada. Pai aceita tacitamente os fatos, sem envolvimento, segundo suas informações.

Tais achados podem nos esclarecer sobre o não uso do aparelho e quem sabe esses aspectos sendo melhor trabalhados (está em terapia psicológica), possa ser mais produtiva sua participação tanto no uso como na aceitação dos desconfortos que o aparelho lhe ocasiona. No momento não foi aprovado para o implante. Foi observado em sua avaliação audiológica uma performance tanto de fala quanto auditiva incompatível com os benefícios que o uso da prótese lhe poderia proporcionar, devendo, portanto, aguardar seu uso, o que evidenciaria um interesse no mundo auditivo, que até o momento não lhe tinha sido possível demonstrar.

Quarto caso: Carlos, 15 anos em 08/06/2003.

Surdez por meningite com um ano e três meses. Percorreram vários médicos na ocasião da perda para poderem entender. Hoje, mãe já pode falar no assunto; se diz sobrevivente de um choque. Frequenta fonoaudióloga de orientação oralista, colégios normais. Adora o colégio. À tarde, é acompanhado por uma pedagoga

três vezes por semana por duas horas. Muito dedicado, responsável, enriquecendo aulas de história com seus questionamentos. Veio acompanhado pelos pais que referem ótimo relacionamento social, com festas de aniversário, passeios ao shopping, estando seu grupo torcendo pelo seu sucesso no implante coclear. Tem boa leitura labial. Verbaliza, seus pais explicam, ajudam. É único filho por opção, para poderem dar todo o acompanhamento que precisasse. Tiveram muito trabalho para chegar nesse nível de oralização. Até nas viagens levavam o material para treiná-lo. Gestos só os caseiros, acompanhando no início as ordens verbais, hoje desnecessários. Segundo os pais tem ótima leitura labial e se expressa muito bem. Está na oitava série. Vai bem no inglês. Foi avaliado pelo Wartegg, onde se empenhou com interesse. Mantém contato verbal a princípio de difícil compreensão. Mostrou necessitar de proteção, com bom potencial intelectual, não evidenciou tanta facilidade de relacionamento, nem ambição. É criativo, saindo-se bem das situações, mas voltando-se para situações familiares em momentos de conflito. Solicitado retorno para vermos expectativas, quando se excluiu do grupo. Pais não comentaram com ele sobre possibilidade de ser implantado. Caso discutido com fonoaudióloga havendo opinião comum de situação pouco clara da posição do paciente frente ao processo e certa proteção dos pais criando uma barreira à sua participação. Há um conluio familiar com codependência entre seus membros. Veio uma terceira vez sozinho com o objetivo de ser avaliado quanto ao seu interesse na cirurgia. Diz querer ouvir através do implante coclear; está ciente das dificuldades do processo, da qualidade do som. Mas, não acha ruim ser surdo. Só que "legal ouvir": fala, música, muita coisa. Esclarecido sobre ouvir música, diz que pode tentar. Soube do implante pelos pais, por escrito. Viu usuário de implante. Sobre seu desinteresse nas consultas junto com os pais, diz ser confusa a pergunta, mas que com o implante coclear "será possível ouvir, os pais vão ajudar e a fonoaudióloga também". Não houve compreensão da pergunta, mas acrescentou que seus pais lhe disseram que deveria "conversar pouco com você".

Concluimos que sua linguagem nem sempre é compreensível e por escrito se expressa sem tanta fluência, o que deixa lacunas na compreensão. Acredito ser importante que venha a ter contato com outros implantados, mesmo para os pais. Foi solicitada ressonância e constatadas cócleas ossificadas. Seus resultados seriam limitados, mas aceitaram, tanto o paciente quanto os pais, os resultados esperados; na cirurgia foram colocados sete eletrodos e ativados. A fonoaudióloga do programa do implante duplicou para catorze eletrodos estimulados. Emocionalmente bem. Pais ansiosos. Paciente não quer que os pais entrem nas sessões de programação, parece que o implante lhe deu uma postura

mais adulta, tomando mais atitudes que incomodam os pais. Paciente evoluiu e pais estão iguais. Estimulado a usar o implante coclear, aparelho convencional não usava e, no entanto, o implante não lhe oferece no momento ganho maior do que o aparelho já lhe oferecia. Não apresenta reconhecimento de fala, detecta sons ambientais. No momento está sendo treinado a detectar e discriminar o próprio nome. Porém, além de usar o implante o dia todo, enfatizamos estar mais feliz, mais independente.

Quinto caso: Regina, 14 anos, perda progressiva em OD, protetizada. Aos 11 anos e seis meses perda importante em OE. Tratamentos sem sucesso. Aos 14 anos perda total.

Atendida pela primeira vez em janeiro de 2006, um mês após perda total.

Paciente diz estar ouvindo. Mostra-se assertiva, toma o primeiro plano. Pais dizem ser distraída o que justifica as falhas no cuidado pessoal. Os dois lados estão descontentes. Paciente controla visualmente mãe e irmã acusando-as de fazerem um complô contra ela. Sente-se preterida e irmã preferida por ser perfeitinha. O foco do conflito fica entre mãe, irmã e paciente. Pai não se envolve. Mãe queixa-se do psicólogo de sua cidade que nunca a chamou, nunca lidou com a questão familiar. Vai bem na escola. Quer ficar onde está até a oitava série, mas agora está com professora particular à tarde. Todos se mostram meio perdidos, foram pegos de surpresa, quando estavam tranquilos e numa hora de mudança.

Paciente lê muito, fala bem, boa linguagem, bom vocabulário. Tem muita fantasia. "A realidade a atormenta". Ela quer o implante porque quer ouvir, tem ótima LOF, incomoda-se por não ouvir ao telefone. Orientados a procurarem terapia familiar na cidade de origem. Pai quer esclarecimentos sobre as vantagens do implante coclear. Mãe mais assertiva, toma a frente, quer saber primeiro das motivações da filha.

Retornaram após um mês com queixa de isolamento social. Questionam se não é pela perda auditiva e se o implante coclear não seria bem-vindo. Ela dúvida. Acreditam ser medo. Pais ponderam que como está pode viver, mas a época é boa, pois perdeu há pouco tempo a audição. Família em terapia, gostando, compreendendo que irmã deve "falar mais alto", ela manda, pais fragilizados. Paciente se apresenta ansiosa e sensível, sobresaindo vazio interno e tristeza que procura mascarar mostrando traços de alegria. Muito fechada, sem permitir acesso, expelindo as próprias angústias, expressando necessidade de compreensão, paz e liberdade. Apesar de ter morrido uma parte, outras não, perme-

ada por angústias de morte que não consegue nomear, preferindo não enfrentar. No entanto, mostra reação, esperança, pode dar carinho para outras pessoas voltando-se para a infância (boa). O momento é que está difícil, mostrando ter recursos. Em resumo está vivendo um momento difícil mas tem recursos internos e pode enfrentar as dificuldades, o que lhe foi pontuado.

A partir daí, diz-se incapaz de enfrentar perda de amigos referindo-se à morte do avô (há cinco meses), consolando-se por ele estar sofrendo e no momento acredita estar melhor. Diz que era mais feliz quando criança do que quando foi crescendo (falsos amigos).

Não quis mais falar na perda.

Vejo-a no dia seguinte confusa, "cabeça não está funcionando". Mostra raiva por ser chamada de surda e culpa por não ter reconhecido os verdadeiros amigos a princípio. Implante coclear significa ser surda e não se considera surda: ouve um pouco. Dependente de LOF, mas vê vantagens no implante coclear. Quer fazer. O médico é quem sabe. Conversado com os pais sobre sua ambivalência e a necessidade de aceitar-se surda, no que mãe reconhece também não ter aceitado.

Fazendo contatos com surdos pela internet. Cita famosos surdos e implante coclear como algo a ser enfrentado ("como todo mundo, um dia enfrenta uma operação").

Há uma perda da identidade, um afastamento do próprio eu, está numa zona pouco delimitada e há uma busca pelo esclarecimento do próprio eu, indo procurar-se em surdos famosos, e temerosa da não aceitação por parte de amigos ouvintes. Enfim, há ambivalência de todos, pais e paciente. Mãe busca *Freedom*¹, ou seja, também liberdade. Vemos estarem juntos nesta busca, que ainda não perceberam bem, apesar dos alvos iguais, os caminhos parecem diferentes. Ela os amigos, os pais o aparelho.

No retorno após quinze dias, pois fui aproximando os contatos, diz estar boa. Amigos cada um na sua. Quanto ao implante coclear acha que não precisa enquanto a mãe diz que sim, e seu pai, que ouviria ao telefone com o implante.

Pergunto-lhe se quer impor suas opiniões ou discutir o assunto: "os dois, estou meio confusa, eles querem participar disso desde o começo, mas eu quero ter uma decisão própria".

Voltam em três semanas, quando a ajudou decidir sobre uma festa, o que a deixa feliz e agradecida. Pontuado que numa escolha algo se perde. Pais orientados sobre a indecisão e aguardarem amadurecimento do assunto sem pressioná-la.

¹ Nome do novo modelo de implante coclear que os pais desejam que a filha use.

Foram à fonoaudióloga quando se disse, segundo a mãe, decidida a fazer e querendo todas as informações. A leitura da fonoaudióloga não foi essa, mas que quis esclarecimentos concretos, objetivos sobre o implante coclear para poder decidir. Do ponto de vista auditivo ela é uma boa candidata, pois tem uma surdez pós-lingual (Síndrome do Aqueduto Vestibular Alargado) de caráter progressivo – o que é um bom prognóstico. Usou aparelhos desde a infância, mas com a piora da audição o primeiro "empecilho" foi a estética - já que precisava de aparelhos bem maiores. Demorou um pouco, mas aceitou o uso de um modelo mais robusto. Na saída comigo, avisa os pais que nós vamos ajudá-la a decidir.

Na próxima consulta prioriza a festa da consulta anterior e uma viagem programada com os pais. Minimizando a satisfação com os amigos. Faz toda uma sessão valorizando encontros familiares. Mostrando como os pais estão ao seu lado, trazendo de tão longe para conversar comigo, o que lhe foi uma alegre surpresa (eles vêm e voltam no mesmo dia, uma distância de oito horas de carro).

Solicitei-lhe um desenho de si própria quando faz uma figura carregada, outra pessoa, de cabelo curto, sem orelhas: verbaliza ter desenhado outra pessoa, não ela, mas sentindo-se como ela, cansada, não ouvindo nada, mais difícil para entender, falando pouco. Diz precisar de apoio e não está pensando no implante, que fará e terá forças para enfrentar.

Enfim, mostrou-se a princípio indecisa quanto ao desejo de ser implantada, mas apoiando-se na equipe foi solicitando ajuda, elaborando através de sessões de terapia situações provocadoras de angústia (morte do avô, afastamento dos amigos, a dificuldade de tomar decisões, além de tendências autoagressivas, havia também sentimentos de exclusão frente a dupla mãe/irmã com autocríticas consistentes) e na medida que se sentiu mais fortalecida pode optar pelo implante coclear, que no entanto, ainda lhe propõe questionamentos. Pais também estão em orientação e se mostram muito adequados e cooperadores. Na ocasião considerada apta para o implante, que lhe deu ótimos resultados. Atualmente, frequenta faculdade de Psicologia, se mantém em contato, pretendendo futuramente trabalhar com deficientes.

DISCUSSÃO

Os aspectos emocionais dos candidatos ao implante coclear sempre foram enfatizados no processo de avaliação do indivíduo surdo (ZENARI et al., 2004), como também seu atendimento psicológico, no pré e pós-cirúrgico (YAMADA et al., 1999).

Relatamos cinco casos, nos quais no primeiro temos uma moça de 22 anos, surdez congênita com identificação bicultural. Wald e Knutson (2000), referem que os adolescentes tanto com ou sem implante coclear apresentam identidade bicultural, visto pelos resultados do *Deaf Identity Development Scale*, sendo que os adolescentes com implante avaliam mais positivamente itens de identidade ouvinte. Tais achados nos fazem acreditar, também, a questões identificatórias tanto o interesse, como o sucesso nos resultados alcançados, pois desejam participar do mundo ouvinte, permitindo-se integração e promovendo-a, mantendo sem conflitos a primeira identificação. Aliás, Chmiel et al. (2000) conclui "ser capaz de ouvir" o que mais os encanta. A paciente em questão frequenta tanto grupo de Surdos como de ouvintes com independência afetiva para optar pelo implante coclear, estimulada pelo sucesso cirúrgico de uma amiga. Essa independência creditamos, além de sua tendência pessoal, ao amadurecimento proporcionado pela idade. Isso a deixa livre tanto em relação ao próprio pai que era contra a cirurgia como em relação a eventuais críticas ou pressões do grupo de Surdos. Contava, no entanto, com o apoio materno, o que deve ser valorizado. No segundo, temos um rapaz de 17 anos, surdez pós-meningite aos 4 meses, dono da própria história, tendo na mãe que o acompanhava apoio e concordância com suas decisões. Já nosso terceiro caso se refere a um menino de 13 anos, surdez congênita, tendo benefício com aparelho de surdez que se recusava a usar, portador de ótimo potencial intelectual, mas absolutamente tragado pelo excesso de desejo materno quanto ao implante coclear, no que não correspondia nem em atitudes, nem em rendimento intelectual, anulando-se e recolhendo-se em si próprio, negando-se aos contatos sonoros, não desejando também o implante coclear. Foram atendidos visando mobilizá-los para uma terapia que eventualmente poderá criar novas condições. No momento, o implante foi negado. As emoções que permeiam uma família, em função da surdez de seu filho e os sonhos anteriormente alimentados, muitas vezes, provocam situações de muita ansiedade, como refere Mathos e Broussard (2005).

Nosso quarto caso referia-se a uma situação de dependência entre seus membros, onde um se apoiava no outro e ambos na equipe, havendo desejo por parte do paciente, que após o implante coclear mostrou-se mais confiante em si próprio, apesar dos pífios resultados, previstos no pré por condições da ossificação da cóclea.

A autoestima baixa antes do implante já foi reportada na literatura por Sahli e Belgin (2006) sendo esperada uma elevação dos níveis de autoestima após o implante.

A quinta paciente é uma menina de 14 anos, recentemente surda, quatro meses após a perda do avô, muito pressionada pelo desejo dos pais, pelo grupo social que passa a mostrar sinais de rejeição e pela própria indecisão e timidez de ação. Passou a vir periodicamente, pois solicitava ajuda, tendo seus pais colaborado bastante, mostrando-se igualmente fragilizados e precisando de ajuda. Vemos ser importante administrar o desejo do paciente e a intervenção dos pais para que o processo de decisão se faça. Muitas vezes, os pacientes passam a ser os pais que não têm adequada aceitação da surdez e de suas frustrações ou tanto quanto o paciente estão em processo de elaboração da perda. Também se faz necessária a avaliação das condições afetivo-emocionais dos pacientes verificando se possuem consciência de si próprios, como lidam com a angústia, suas possibilidades de enfrentar conflitos externos e desafios, como os impostos pela nova situação e pelo implante coclear, com boa canalização de energia.

CONCLUSÃO

Em síntese, a situação ideal comporta aceitação da surdez pelas partes envolvidas, identificação com ouvintes e desejo do próprio paciente para ser implantado, acompanhada da consciência do próprio papel, alvos claros, capacidade para enfrentar angústias e desafios com boa canalização de energia, além de pais que dêem suporte, permitindo que o paciente assuma a própria individualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENDER, J. Santucci; GALIFRET, G. Prova Gráfica. In: ZAZZO, R. *Manual para exame psicológico para crianças*. Mestre Jou: São Paulo, 1968.
- BENTO, R.F.; MINITI, A.; LEINER, A.; SANCHEZ, T. G.; OSHIRO, M.S.; CAMPOS, Mim, et al. *O Implante Coclear FMUSP-1: Apresentação de um Programa Brasileiro e seus Resultados Preliminares*. Revista Brasileira de Otorrinolaringologia, 60 (supl. 1): 16p, 1994.
- BENTO, R.F; SANCHEZ, T.G.; NETO, R.V. Brito. *Complicações da Cirurgia do Implante Coclear*. Arq Fund Otorrinolaringologia, 3: 130-35, 2001.
- BUCK, J.N. *The House, Tree, Person test (HTP)*. Vetor: São Paulo, 2003.
- CESAROTTO, O.; LEITE, M. P. S. *O que é Psicanálise*. 2ª edição. Brasiliense: São Paulo, 1985.

- CHMIEL, R.; SULTTON, L; JENKINS, H. Quality of life in children with cochlear implants. *Annals of Otology, Rhinology and Laryngology*. (Suppl. 185), 109 (2), 103-105, 2000.
- Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC*. CEPA. Centro Editor de Psicologia Aplicada, São Paulo, 1970
- Escala de Maturidade Mental Colúmbia – Casa do Psicólogo – 1a. edição 2001*
- FREITAS, A. M. L. *Guia de aplicação e avaliação do teste de Wartegg*. Casa do psicólogo: São Paulo, 1993.
- GOFFI, M. V. S. *Programa de Reabilitação Fonoaudiológica no Programa Implante Coclear*. FMUSP-1. Arq Fund Otorrinolaringologia, 1: 134-37, 1997.
- KFOURI, N. J. Wartegg. *Da teoria à prática*. Vetor: São Paulo, 1999.
- MATHOS, K. K.; BROUSSARD, E.R. *Outlining teh concerns oh Children who have hearing loss and their families*. J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry. 2005, 44: 1,96 - 100.
- NASRALLA, H. R.; LEINER, A.; SILVEIRA, J.A.M; BENTO, R. F.; GÓMEZ, M.V.G.; BUTUGAN, O. et al. *Projeto de Implante Coclear*. Dptº de Oftalmologia e Otorrinolaringologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Disciplina de Otorrinolaringologia. São Paulo, 1989.
- POPPOVIC, A. M. *Alfabetização: Disfunções psiconeurológicas*. Vetor: São Paulo, 1968.
- SAHLIS, BELGIN, E. *Comparison of sel-esteem level of adolescents with cochlear implant and normal hearing*. Int J PediatrOtorhinolaryngol 2006 70 (9): 1601-8.
- WALD, R.; KNUTSON, J. Deaf cultural identity of adolescents with and without cochlear implants. *Annals of Otology, Rhinology and Laryngology* (suppl. 185), 12 (2), 87-89, 2000.
- YAMADA, M.O.; BEVILACQUA, M.C.; FILHO, A.O. Costa. *A intervenção do psicólogo no pré e pós-operatório do programa de implante coclear*. *Pediatria Moderna* 1999, 3:92-96.
- ZENARI, C.P; MORETTO, M.L.T; NASRALLA, H.R.; GAVIÃO, A.C.; DE LUCIA, M.C.S; BENTO, R.F; MINITI, A. *Aspectos Psicológicos de Indivíduos portadores de Surdez profunda bilateral candidatos ao Implante Coclear*. *Arquivos de Otorrinolaringologia* 2004, 8 (2): 142-148.

Surdez, políticas inclusivas e professores turistas

Deafness, public policies and tourist teachers

Fernanda de Camargo Machado

Mestra em Educação, atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e faz parte do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq).

E-mail: fernanda@ufsm.br

Artigo recebido em 15 de junho de 2011 e selecionado em 13 de agosto de 2012

RESUMO

Este artigo provém de uma pesquisa que teve como foco as políticas públicas com acento na formação de professores de surdos no regime inclusivo. A analítica aproxima-se no arcabouço teórico-metodológico dos Estudos da Governamentalidade, propostos por Michel Foucault, tomando as noções de “dispositivo” e “governamentalidade” como alavancas para a compreensão do papel e atuação do docente de surdos nas políticas inclusivas. Os documentos selecionados para a investigação são materiais/cartilhas/coleções destinadas aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas comuns, no sentido de orientá-los quanto à inclusão educacional de surdos. Este empreendimento analítico apontou a utilização de técnicas que produzem no docente de surdos um perfil profissional conveniente aos anseios neoliberais, de controle e produtividade.

Palavras-chave: Surdez; Políticas Públicas; Formação Docente.

ABSTRACT

This article comes from a survey that focused on public policies with emphasis on teacher education of the deaf in the scheme inclusive. The analytical approaches in the theoretical and methodological studies of governmentality, as proposed by Michel Foucault, taking the concepts of “dispositive” and “governmentality” as levers to understanding the role and performance of teachers of the deaf in inclusive policies. It was researched materials/brochures/collections for teachers of kindergarten and elementary

school of common schools, to guide them as to the educational inclusion of deaf people. This development indicated the use of analytical techniques that produce teachers of the deaf in one convenient professional profile to neoliberal expectations, control and productivity.

Keywords: Deafness; Public Policy Teacher Education.

OS MEANDROS DA PESQUISA

Este artigo é fruto de algumas análises provenientes da Dissertação de Mestrado intitulada “Formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governamento dos professores de surdos”¹. Na condição de professora de surdos e pesquisadora, penso ser necessário discutir acerca do que se fala, do que se espera, de como atua o professor de surdos na proposta inclusiva. Creio ser pertinente discutir os processos de formação docente, bem como os significados tramados em meio ao enredo discursivo da diversidade. Nessa conjuntura, o aluno surdo faz parte do contingente da população nomeado como “pessoa com necessidades educacionais especiais” e, por conta disso, é passível de ser incluído na escola regular. Os professores poderão receber estudantes surdos na classe comum e, para melhor atendê-lo, alguns materiais de formação foram elaborados. Entendo que a formação docente se configura numa mecânica de saber/poder. É importante destacar

¹ Trabalho defendido em 2009, na Linha de Pesquisa Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), sob orientação da Prof.^a Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

que não se trata de um poder violento, mas de um poder consentido, aclamado por quem é alvo de sua ação. Nesse caso, os professores reclamam pelo investimento de poder/saber movimentado pelos processos de formação docente para a inclusão.

A escolha dos documentos se deve à sua crescente disseminação nas escolas de nosso país, tendo em vista os recorrentes pedidos dos próprios professores por materiais que subsidiem aulas inclusivas. Nesta pesquisa, elejo três publicações para problematizar a fabricação de sujeitos docentes no enredo da inclusão. São eles:

- *Projeto Educar na Diversidade*: projeto-piloto do MEC/SEESP, baseado em iniciativa similar realizada no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). No Brasil, teve início em julho de 2005, estendendo-se até dezembro do ano seguinte. Compõe-se de 266 páginas, organizadas em quatro módulos, que se constituem em oficinas de formação docente: Módulo 1 – Educar na Diversidade; Módulo 2 – O Enfoque da Educação Inclusiva; Módulo 3 – Construindo Escolas para a Diversidade; Módulo 4 – Aulas Inclusivas (BRASIL, 2005). Tal projeto é um dos carros-chefe na política de formação de professores para a inclusão, tendo lançado as primeiras pistas que posteriormente viabilizariam a produção de uma grande leva de materiais específicos, entre os quais, os dois outros volumes que analisei;
- *Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos*: Publicação do MEC/SEESP de 2006. Possui 116 páginas, que compõem a série de sete volumes que tratam das necessidades educacionais especiais no ensino fundamental. Também se organiza por meio de oficinas de formação, conforme segue: 1 – Conhecendo a Surdez: anatomia e funcionamento do sistema auditivo, conceitos e classificações; 2 – Conhecendo os Dispositivos de Amplificação Sonora: A.A.S.I., Implante coclear e sistema F. M.; 3 – Conhecendo Concepções e Paradigmas do Trato à Surdez e Discutindo Processos e Propostas de Ensino (Educação Monolíngue e Educação Bilíngue); 4 – Sensibilizando o Professor para a Experiência com a Surdez; 5 – A Singularidade dos Alunos Surdos Expressa na Leitura e na Produção de Textos: ensino e avaliação; 6 – Da identificação de Necessidades Educacionais Especiais às Alternativas de Ensino; 7 – Desenvolvendo Interações Sociais Estáveis, no Contexto da Sala Inclusiva. (BRASIL, 2006a);
- *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Surdez (6)*: Volume de 89 páginas, datado de 2006, que integra a coleção composta por oito publicações destinadas a garantir a formação continuada de professores desse nível de ensino. Organiza-se em três partes: Princípios e Fundamentos (O paradigma da educação inclusiva); Conhecendo a surdez e suas implicações (A linguagem e a surdez; A surdez; Identificação de crianças com surdez; Educação bilíngue e sua operacionalização) e Orientações sobre a educação de crianças com surdez (Importância do atendimento a crianças com surdez; Locus e finalidades do atendimento a crianças com surdez; Capacitação/qualificação de professores; Programa de atendimento aos pais e à família; O currículo e as adaptações curriculares na educação infantil de crianças com surdez; Sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas na educação infantil). (BRASIL, 2006b).

Metodologicamente, tomei os materiais de formação docente produzidos nas/pelas políticas de inclusão educacional muito mais do que como subsídios para professores na identificação dos alunos surdos e no planejamento didático que respondam às suas necessidades. Considerei que tais documentos constroem modelos, posições de sujeito, enfim, mediam processos de subjetivação desses alunos e desses professores. Em outras palavras, os documentos em foco disseminam discursos que constituem a realidade da qual falam. Também não objetivei examinar os documentos separadamente, senão tomá-los como uma política de formação de professores.

É relevante salientar que, por se configurar sob o crivo das questões de tendência pós-estruturalista, o propósito deste trabalho não é gerar evidências ou pôr em pauta o mérito desses materiais. O *corpus* empírico é tomado aqui não como documentos de evocação da verdade, mas como monumentos, produtos históricos de determinadas relações de poder. (LE GOFF, 1996).

Nessa direção, verifiquei o caráter produtivo das políticas inclusivas para formação docente em educação de surdos como práticas de governo de si e dos outros na rubrica do Estado de gestão governamental – Estado esse cujos maquinismos operam uma sucessiva modelação das condutas.

Propus-me a estudar os enunciados das políticas de inclusão no campo da formação docente em educação de surdos, aqui tomada como dispositivo de governamentalidade dos sujeitos docentes, tomando de Michel Foucault as noções de “dispositivo” (FOUCAULT, 2007) e “governamentalidade” (FOUCAULT, 2008). Em outras

palavras, almejei problematizar os efeitos de verdade do discurso da formação docente nas/das políticas de inclusão e seus efeitos na constituição e controle dos professores de surdos.

Logo de início, é preciso dizer que não se trata apenas de fazer uma análise da questão governamental pela via de um centralizado poder soberano ou do Estado de Direito; muito menos de construir uma teoria geral sobre poder e governo. Pelo contrário, a leitura foucaultiana objetiva efetuar uma investigação mais pontual e analítica onde a relação entre poder político e sociedade desenrola-se sob a forma de técnicas de vigilância e controle voltadas para os indivíduos, de modo a conduzi-los de maneira contínua e permanente (o que não significa total desvinculação dos métodos de governo político estatal). (SANTOS, 2008, p. 1).

Nesse jogo, pretendi mostrar como os professores de surdos vêm se constituindo no interior de tecnologias de governo alinhadas à racionalidade política neoliberal, tecnologias essas que encontram nesse profissional um foco e um suporte, tanto em práticas de condução da sua própria conduta quanto do controle dos alunos surdos e ouvintes. Nesse percurso, pareceu-me possível uma aproximação da positividade desses processos de formação docente com algumas contribuições do pensamento do sociólogo polonês Zigmunt Bauman. Em outras palavras, tive a ousadia de realizar uma analogia entre os professores de surdos “formados” – ou melhor, em constante formação – pelos discursos da diversidade e a metáfora do turista proposta pelo autor.

Bauman (1998) explica que o turista e o vagabundo são, respectivamente, os heróis e as vítimas da pós-modernidade. Para ele, todos têm um pouco de turistas e de vagabundos. A costura que tento efetuar dá visibilidade a certo tipo de “formação turística” no registro da inclusão/diversidade, baseada na inconstância, nos intermináveis passeios aos espaços exóticos do outro, compensados por uma rápida, porém reconfortante volta para casa, numa política da tolerância, pela hospedagem dos tolerados. Com isso, produzem-se professores que monitoram os sujeitos da diversidade – como os surdos – e se automonitoram moralmente para não se rebelarem contra a presença incômoda desses alunos. Ousaria dizer que parece tratar-se de “professores turistas”, heróis contemporâneos que muito interessam ao Estado neoliberal.

Para tanto, foquei meu olhar na política de formação docente para educação de surdos posta em marcha pelo discurso da inclusão, tendo em vista sua recorrência no cenário educacional brasileiro. Nessa direção, passo à analítica, destacando algumas questões de governa-

mentalidade nos materiais de formação de professores para a inclusão e os efeitos dessas estratégias na constituição e controle dos sujeitos docentes.

RESSONÂNCIAS DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS

Na mecânica inclusiva, que tem na diversidade uma das suas justificativas, a formação de professores segue a premissa global de abertura das fronteiras, permitindo e aconselhando uma espécie de formação turística pelo território desses outros alunos que agora ganham a vitrine. Numa sociedade marcada pela rapidez da informação, parece que também os processos formativos precisam ser mais e mais informativos. Daí a urgência histórica de produzir um professor polivalente, que passeia, fotografa, anota o máximo de informações sobre os lugares de todos e de cada um. E quanto mais lugares, melhor. Por isso, é imperiosa a fabricação de um docente flexível e constantemente em formação. Tal dinâmica viabiliza e movimenta a esteira da diversidade.

O eixo da estratégia de vida pós-moderna não é fazer a identidade deter-se – mas evitar que se fixe.

A figura do turista é a epítome dessa evitação. [...] Antes e acima de tudo, eles realizam a façanha de não pertencer ao lugar que podem estar visitando: é deles o milagre de estar dentro e fora do lugar ao mesmo tempo. O turista guarda sua distância e veda a distância de se reduzir à proximidade [...].

O nome do jogo é mobilidade: a pessoa deve poder mudar quando as necessidades impelem, ou os sonhos solicitam. A essa aptidão os turistas dão o nome de liberdade, autonomia ou independência, e prezam isso mais do que qualquer coisa, uma vez que é a *conditio sine qua non*² de tudo o mais que seus corações desejam. (BAUMAN, 1998, p. 114).

Nesse registro, pode-se comparar a educação inclusiva a um sonho com o qual o docente tem a liberdade de se engajar, de compartilhar. Essa espécie de regime turístico, caracterizado na inconstância dos processos de formação - impulsionada, entre outros vetores, pela disseminação de mais e mais alunos a serem conhecidos, visitados - é tomada, nessa lógica, como um caminho heróico e necessário a ser trilhado pelo professor da diversidade.

Com Bhabha (1998), entendo que a diversidade é tomada pelo discurso neoliberal para naturalizar os processos de in/exclusão das diferenças. A diversidade, no registro do neoliberalismo, justifica-se no entendimento de que os seres humanos seriam naturalmente

² Grifo do autor.

diferentes e de que cada uma dessas diferenças misturadas comporia um rico mosaico. A harmonia desse mosaico tornar-se-ia possível pela aceitação das diferenças. Nessa lógica, portanto, a tolerância parece ser uma das principais ferramentas tecnológicas que sustenta a metanarrativa da diversidade:

A formação de novos valores deve partir do respeito às diferenças e do aprender a conviver com o diferente. A igualdade não é o "normal": todos somos diferentes.

Há necessidade de se ver a pessoa como um todo, respeitar suas diferenças e utilizá-las para a construção de uma sociedade, na qual o somatório das diferenças resulte na construção de um todo mais harmonioso e feliz. Assim sendo, todos têm a contribuir uns com os outros para a construção de um novo homem. (BRASIL, 2006b, p. 12)³.

Nesse recorte, fica visível o quanto a noção de diversidade parece ser uma importante estratégia de governo, tomada pelo regime neoliberal pastoral de forma a aumentar as forças produtivas do Estado, já que a união de cada um em sua diferença é narrada como o caminho para a felicidade coletiva, em que todos aprendem a conviver pacífica e ordenadamente: "as escolas que adotam a orientação inclusiva valorizam as diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente". (BRASIL, 2005, p. 57).

É possível verificar as sanções e interdições do discurso inclusivo no campo da educação. Tal discurso é posicionado como uma verdade, produzindo um estatuto politicamente correto no uso dos termos "diversidade" e "tolerância", em detrimento de "deficiência", por exemplo. Como nos explica Foucault (2007, p. 33):

Não se deve fazer uma divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos.

Parece aqui constituir-se um circuito interconectado entre os dizeres sobre diversidade, inclusão e tolerância, circuito este que vem movendo e moldando também os processos de formação de professores no Brasil, já que tais emblemas não interessam mais somente ao campo da educação especial, mas a todas as áreas e níveis de ensino. Todos os professores são convidados a passar por essa rica e exótica miscelânea.

³ Optei pela formatação em itálico para os trechos analisados no sentido de diferenciar das citações em bloco.

Para Bhabha (1998), a diversidade, entendida como variedade e aspecto de igualdade, mascara as diferenças culturais, abortando uma importante peça da discussão, que são as relações de poder conectadas à construção e posição cultural das diferenças. Nessa perspectiva, a diversidade é uma tática de governo que, ao dar visibilidade a todos, opera uma normalização pela inclusão. Assim, o discurso neoliberal ganha força na paleta de cores glorificada pelo multiculturalismo, em que variadas tonalidades se misturam para resultar numa cor só. É nesse eixo que penso ser possível entender a formação de professores generalistas, "preparados" para atender às demandas da diversidade, como um dispositivo de governamentalidade neoliberal que totaliza e individualiza, que mira todos e cada um, tendo no sujeito docente um agente legitimado.

[...] numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito – aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia –, não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*⁴, que são manejados por "experts" e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutílização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo. (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

Assim, formar um professor polivalente é também mais econômico, sendo um estratagema alinhado aos objetivos das sociedades de gestão governamental. Mas sua produtividade ocorre na medida em que esse professor se deixe submeter livremente a tais investimentos de poder. Em outras palavras, na medida em que o docente e também os alunos se preocupem com a inclusão, se comprometam, compartilhem essa tarefa com o Estado, participem, se engajem, visto que

oferecer uma educação que assegure participação e aprendizagem de qualidade para todos os alunos não apenas exige o desenvolvimento da escola como um todo, mas é imprescindível que o processo de melhoria da escola se traduza em mudanças concretas na maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Sem dúvida, a sala de aula e os processos educacionais que envolvem docente – e estudantes – constituem o contexto que explica em grande parte o êxito ou o fracasso acadêmico dos educandos. Portanto, sem dúvida alguma, o resultado educacional é o que definitivamente ex-

⁴ Grifo do autor.

pressa a qualidade da educação e a capacidade que a escola tem (ou não) de potencializar ao máximo a aprendizagem de todos e de cada um dos alunos. (BRASIL, 2005, p. 65).

Diante desse trecho, é possível problematizar o caráter persuasivo do poder, que posiciona o professor como um parceiro do Estado, como alguém corresponsável pelo grande projeto da sociedade inclusiva. Nesse sentido, sugerir ao docente que se aventure a conhecer o infinito arco-íris da diversidade, numa promessa de ouro ao final do trajeto, é uma das táticas acionadas pelo dispositivo da formação. Tal tática produz esse professor como uma espécie de turista, entendido por Bauman (1998) como um dos heróis da pós-modernidade.

Na vida do turista, a duração da estada em qualquer lugar mal chega a ser planejada com antecipação; tampouco o é o próximo destino. A peculiaridade da vida turística é estar em movimento, não chegar [...]. As escalas são acampamentos, não domicílios. (BAUMAN, 1998, p. 114-115).

Nessa engrenagem, além de muitos álbuns de viagens recheados de informações sobre os ininterruptos *tours* a territórios desses outros que hoje interessam à escola, é preciso que o professor em formação dedique atenção especial a cada álbum, a cada categoria da diversidade. Aqui talvez esteja uma das continuidades da governamentalidade neoliberal em relação ao regime liberal – ou talvez seja mais adequado falar em uma incorporação. Trata-se de uma espécie de agregação da polivalência à *expertise*.

Com isso, creio ser relevante destacar que, nesse jogo, embora uma formação polivalente pareça ser uma tendência contemporânea interessante à demanda neoliberal, a vigilância operada pela *expertise* continua sendo uma forte aliada na ingerência dos sujeitos da diversidade. Dito de outra forma, a sociedade de controle ainda aciona procedimentos disciplinares para dar conta da individualização, que também é imperiosa para a manutenção da racionalidade inclusiva.

Nesse registro, o aluno surdo aparece ainda como alvo da atenção de especialistas, como uma das categorias do grande leque da diversidade. Mais que isso: uma categoria de risco. Por isso, merecedor do olhar atento do professor. E é essa função que os materiais enfatizam, isto é, o quão importante e produtivo para a educação inclusiva é um professor vigilante. Assim, é visível na materialidade analisada a regularidade de expressões como “conhecer”, “observar”, “identificar”.

No processo de diversificação da surdez operado nos documentos, há uma ênfase no conhecimento do sistema auditivo normal, sua anatomia e funcionamento, antes do próprio conhecimento sobre a sur-

dez (BRASIL, 2006a). Paralelizar o aluno surdo em relação ao aluno ouvinte, nesse horizonte epistemológico, dá sentido à noção de diversidade, já que seria praticamente inviável produzir esse mosaico sem colocar cada cabeça em articulação com as demais. É na comparação das margens com o centro que se constituem as relações no terreno da diversidade, produzindo efeitos de sentidos tão assimétricos quanto os dos discursos da deficiência – porém, com técnicas mais sofisticadas, que não utilizam termos como “normal” e “deficiente”, mas criam um novo binarismo, tolerante/tolerado, em que o segundo ainda é o *alter ego* do primeiro.

Assim, as técnicas individualizantes também são acionadas nesse jogo:

O conhecimento sobre as características da surdez permite àqueles que se relacionam ou que pretendem desenvolver algum tipo de trabalho pedagógico com pessoas surdas, a compreensão desse fenômeno, aumentando sua possibilidade de atender às necessidades especiais constatadas. (BRASIL, 2005, p. 15).

Com isso, a inscrição do aluno surdo no campo da diversidade posiciona-o num campo de risco, um campo de ingerência tanto do biopoder quanto do disciplinamento. Um campo que se torna foco de investimento da totalização e da individualização, que parece resgatar, sob a rubrica neoliberal, práticas de governo próximas à modalidade do pastorado, atuando pelo conhecimento e pelo zelo contínuo.

El tema de la vigilia es importante. Hace resaltar dos aspectos de la dedicación del pastor. En primer lugar, actúa, trabaja y se desvive por los que alimenta y se encuentran dormidos. En segundo lugar, cuida de ellos. Presta atención a todos, sin perder de vista a ninguno. Se ve llevado a conocer al rebaño en su conjunto, y en detalle. Debe conocer no sólo el emplazamiento de los buenos pastos, las leyes de las estaciones y el orden de las cosas, sino también las necesidades de cada uno en particular (FOUCAULT, 1996, p. 102-103).

Nessa vigília, mais que ver é preciso prescrever. É necessário constituir uma gama de saberes que permitam ao professor conhecer e reconhecer os sujeitos de risco, entre eles, os surdos, já que “a observação da criança pelo professor é fundamental” (BRASIL, 2006b, p. 45). A fabricação do docente como observador segue em outros trechos:

O TRABALHO DO PROFESSOR

(extraído da cartilha “A deficiência auditiva na idade escolar” – Programa Saúde Auditiva – HRAC/USP)

O professor precisa observar:

- Se a criança apresenta dificuldade na pronúncia das palavras;
- Se a criança aparenta preguiça ou desânimo;
- Se a criança atende aos chamados;
- Se a criança inclina a cabeça, procurando ouvir melhor;
- Se a criança usa palavras inadequadas e erradas, quando comparadas às palavras utilizadas por outras crianças da mesma idade;
- Se a criança não se interessa pelas atividades ou jogos em grupo;
- Se a criança é vergonhosa, retraída ou desconfiada;
- Se fala muito alto ou muito baixo;
- Se a criança pede repetição frequentemente. (BRASIL, 2006a, p. 18).

No eixo *expert* do professor de surdos, além da categorização da surdez entre as demais “necessidades especiais”, há subcategorias a serem conhecidas. Para tanto, as oficinas de formação sugerem o debate de variados estudos de caso:

Será solicitado aos participantes que desenvolvam a seguinte atividade:

Que cada membro do grupo, pensando em sua realidade de sala de aula, selecione um caso de aluno que apresente algum grau de perda auditiva, representando para o professor um problema de ensino (nó crítico de ensino e aprendizagem). [...] o coordenador deverá se manter atento para garantir que cada grupo tenha pelo menos um professor que possa apresentar um caso. [...] Sugere-se que seja discutido, pelo grupo, um caso de cada vez, preenchendo-se, então, o Formulário “Análise e Planejamento da Administração de Problemas no Processo de Ensino e Aprendizagem”. Após o término da análise e da discussão sobre o primeiro caso, cada grupo deve dar a palavra para o participante que vai apresentar o caso seguinte, de forma que sucessivamente todos possam apresentar seus casos, analisá-los e discutí-los no grupo. (BRASIL, 2006a, p. 60).

Nesse processo de prescrição do surdo como sujeito pedagógico diverso, é visível na materialidade a reincidência das questões referentes à língua, ou melhor, às línguas. Há diferentes trechos discorrendo sobre o ensino da Língua Portuguesa oral e da Língua Portuguesa escrita, sobre o uso da Língua de Sinais em sala de aula... Não pretendo me deter aqui nas posições que cada uma dessas línguas ocupa no discurso, tendo em vista que não se constituem no foco desta investigação. Almejo destacar o quanto a priorização da dimensão linguística do aluno surdo é mais uma estratégia de diversificação. Em

outras palavras, a surdez é produzida como uma entre as variedades linguísticas que se manifestam na escola. Nesse sentido, os materiais recomendam ao professor:

Vocábulos novos devem ser sempre apresentados em fichas. Deve-se ensinar o sinal correspondente e apresentá-los com o alfabeto digital para estimular a memória visual e sinestésica da criança. Para que passem a ter significação, deve-se trabalhar com uma grande variedade de jogos: dominó, encaixe, memória e outros. (BRASIL, 2006b, p. 28).

Dessa forma, entendo que é possível problematizar a produção da surdez como uma diversidade linguística a ser conhecida e trabalhada pelo educador como uma tática de governamento exercida no eixo do biopoder e do poder disciplinar. Essa tática tem no professor um agente e um alvo, já que o sujeito docente vai sendo constituído numa prática discursiva inclusiva que encontra na formação polivalente um importante articulador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais analisados, publicados pela SEESP/MEC, produzem e governam o sujeito docente, na medida em que narram como indispensável uma formação generalista, contínua e alinhada com as práticas de tolerância à diversidade. Nessa lógica, particularizam e totalizam o sujeito surdo em relação aos demais alunos a partir de práticas de prescrição e exotização.

Tudo isso posto, parece-me que é possível traçar uma analogia com o pensamento de Bauman, que posiciona os turistas como os heróis contemporâneos. Também na formação docente para a inclusão é possível notar uma espécie de regime turístico: intermináveis viagens – quanto mais registros, melhor –, seguidas de breves – porém, necessários – retornos ao local de partida, antes do início da próxima aventura. Ser um professor turista, nessa tônica, é ser errante, mutável, empresário da própria conduta nas viagens de ida e volta pelos territórios antes desconhecidos dos sujeitos da diversidade. É ser controlado sutilmente pela maleabilidade e fluidez dos processos de formação docente, pelos saberes e dizeres que esse processo produz, pela própria permissão do exercício desse investimento de poder/saber sobre nossa forma de vivenciar a docência no lastro da educação inclusiva.

Neste trabalho, pretendi problematizar as manobras políticas implicadas na formação docente para a diversidade, no sentido de fabricar e governar o professor interessante à engrenagem neoliberal: flexível, polivalente, engajado, autogerenciado e tolerante. Com isso, penso ser possível olhar para a formação de professores para surdos

no contexto inclusivo como um dispositivo de governamentalidade dos sujeitos docentes, sendo produto e produtora de uma racionalidade política do Estado Brasileiro.

Em outras palavras, a formação docente para a diversidade pode ser problematizada como uma estratégia que atende às demandas do neoliberalismo, constituindo o professor de surdos no interior de uma

tecnologia que opera o governo dos outros e o autogoverno. Nessa aparelhagem, a formação parece constituir uma correia táctica que objetiva e subjetiva: trata-se de um elemento que torna a atuação docente um objeto de verdade e que administra a consciência desses professores no sentido de inseri-la em sistemas de utilidade neoliberal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zigmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRASIL. *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 266 p.
- BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a. 116 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).
- BRASIL. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b. 89 p. (Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão).
- FOUCAULT, Michel. *Michel Foucault: tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População (1977-1978)*. 1. ed. São Paulo: M. Fontes, 2008.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp, 1996. p. 28-33.
- SANTOS, Rone Eleandro dos. Do governo pastoral à governamentalidade: crítica da razão política em Michel Foucault. In: COLÓQUIO NACIONAL MICHEL FOUCAULT: EDUCAÇÃO, FILOSOFIA, HISTÓRIA – TRANSVERSALS, 1., 2008, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2008. 1 CD-ROOM.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

Multiculturalismo e o campo da surdez: dialogando acerca das identidades e culturas das pessoas surdas

Multiculturalism and the field of deafness: dialoguing on the identities and cultures of deaf people

Aline Cleide Batista

Mestre em Educação pela UFRN, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Tem trabalhos escritos nas áreas de formação de professores e coordenação pedagógica. Atualmente, está inserida no Grupo de Pesquisa sobre Multiculturalismo e pesquisa sobre as questões relativas a surdez, em um diálogo com as questões multiculturais. Atua como Professora substituta no Curso Bilingue de Pedagogia do INES.

E-mail: alinecleide@yahoo.com.br

Ana Canen

PhD em Educação pela University of Glasgow. Tem Mestrado em Educação pelo Departamento de Educação da PUC-Rio e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, é Professora Associada do Departamento de Fundamentos de Educação/Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui inúmeras publicações e realiza pesquisas em Multiculturalismo e Formação de Professores.

E-mail: acanen@globo.com

Artigo recebido em 31 de agosto de 2012 e selecionado em 06 de setembro de 2012

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica que visa discutir a surdez, as culturas e identidades surdas a partir do campo do multiculturalismo. Nesse sentido, destaca conceitos centrais para a discussão: multiculturalismo, como movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação, como também em outras áreas; a Cultura, como teia de significados, na qual os indivíduos estabelecem e interpretam as relações sociais e com a natureza; identidade, enquanto provisória e contingencial; a surdez como diferença política e cultural e os surdos como indivíduos que se constituem como sujeitos na Língua de Sinais, em uma perspectiva bilíngue. No primeiro momento, construímos uma reflexão sobre a perspectiva multicultural; logo a seguir, discutimos algumas compreensões acerca da surdez e da pessoa surda, bem como refletimos acerca da identidade(s) e da cultura(s) surdas(s). Por fim, apresentamos algumas

considerações, tensões e inquietações que perpassam esse diálogo.

Palavras-chave: multiculturalismo, diferença, cultura (s) e identidade (s) surdas

ABSTRACT

The present study presents a bibliographical research that intends to discuss deafness, as well the cultures and the deaf identities through the multicultural lenses. It highlights the main concepts for the discussion, namely: multiculturalism, understood as a theoretical, practical and political movement that aims to give answers to the challenges of cultural plurality in the academic fields, including that of education; culture, understood as a net of meanings in which the subjects both establish and interpret their social and natural relations; identity, viewed as a provisionary and contingencial entity; deafness, understood as a political and cultural difference and the deaf people as individuals that construct their identities within

the Sign Languages, in a bilingual perspective. In order to do so, firstly we discuss the multicultural perspective. Then, we present some understandings referring to deafness and to the deaf people, as well as to deaf identities and cultures. Finally, we end up suggesting some reflections and pointing to some tensions and misgivings that underlie the present dialogue.

Keywords: multiculturalism, difference, culture (s) and deaf identities.

INTRODUÇÃO

Neste texto, levantamos algumas compreensões sobre o multiculturalismo, refletindo sobre as discussões acerca da(s) cultura(s), identidade(s) e do campo da educação de surdos, ou de uma possível/provável cultura surda, destacando, assim, alguns conceitos que passarão essa reflexão. Buscamos referência em estudos da área para uma ancoragem teórica: **O multiculturalismo**, como movimento teórico e político que busca resposta para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação, como também em outras áreas (CANEN, 2002; CANEN & CANEN, 2005; CANEN & SANTOS, 2009); a **Cultura** como teia de significados, na qual os indivíduos estabelecem e interpretam as relações sociais e com a natureza (GEERTZ, 1998); **identidade** enquanto provisória e contingencial, compreendendo que o que existe são processos de identificação e que cada identidade é o que é somente por meio das diferenças em relação a todas as outras, portanto o conceito de identidade como uma construção histórica, múltipla e mutável (HALL, 1997); a concepção de **surdez como** diferença política e cultural e dos **surdos** como indivíduos que se constituem como sujeitos na Língua de Sinais - **perspectiva bilíngue-bicultural** (BEHARES, 1993; SKLIAR 1998). Com o objetivo de refletir acerca da(s) identidade(s) e cultura(s) surda(s), dialogando com a perspectiva do multiculturalismo, apresentamos o trabalho estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento, apresentamos uma breve reflexão sobre a perspectiva multicultural; a seguir, discutimos algumas compreensões acerca da surdez e da pessoa surda, bem como refletimos acerca da identidade(s) e da cultura(s) surda(s). Por fim, apresentamos algumas considerações, tensões e inquietações que perpassam esse diálogo.

ALGUMAS COMPREENSÕES SOBRE CULTURA, IDENTIDADE E MULTICULTURALISMO

A discussão acerca do conceito de cultura tem, cada vez mais, conquistado espaços nas questões das ciências sociais e, em particular, na educação. Parece que os autores substituem o foco da economia pela cultura.

Ultrapassando a compreensão de cultura como mero reflexo da estrutura econômica, ou ainda como conhecimento sócio e historicamente construído e repassado entre gerações, a cultura passa a representar uma condição constitutiva da vida social, assumindo maior relevância na organização da vida em sociedade e na constituição dos seus atores.

Esse momento, no qual a cultura ganha um significado mais expressivo e se destaca como necessária na análise e compreensão das organizações sociais é, também conhecido pela expressão “centralidade da cultura”. Hall (1997), ao refletir sobre a forma como a cultura está presente no nosso cotidiano, anuncia que a referida expressão é usada para indicar “a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. A cultura está presente em vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina.” (HALL, 1997 p. 5).

Essa valorização da cultura acontece pela “mudança” de significados que são atribuídos ao termo, passando a ser concebida como um conjunto de representações dadas pelo ser humano. Desta forma, os seres humanos, como seres interpretativos e instituidores de sentido, são seres de ação social e de cultura. O significado da ação social, tanto para os que a praticam, como para os que a absorvem, se dá através dos muitos e variados sistemas que são utilizados na definição dos significados atribuídos às coisas, assim como para regular e codificar a conduta de uns para com os outros. A cultura é, portanto, pública, ou seja, “embora uma ideiação, não existe na cabeça de alguém; embora não-física, não é uma identidade oculta”. (GEERTZ 1978, p 20).

No pós-modernismo, a cultura torna-se central e são os discursos que constroem os sujeitos. É neste sentido que a virada cultural amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo. Dentro deste paradigma não há uma realidade (de fato) fora do discurso. A realidade não existe *a priori*, ela é sempre concebida pela linguagem. Portanto, trata-se de buscar compreender como os sujeitos estão significando as práticas, bem como os significados atribuídos aos discursos presentes nestes espaços de significações. Isto porque o “significado surge, não das coisas em si - ‘a realidade’ - mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas estão inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos.” (HALL, 1997 p. 10).

Estes sistemas e códigos são carregados de sentidos que orientam nossas ações e nos permitem interpretar significativamente ações alheias. Hall (1997) diz que são estes sistemas e códigos tomados em seu conjunto que constituem nossas culturas, contribuindo para

assegurar que toda ação social é cultural e que todas as práticas sociais, por serem imbuídas de significados, são práticas de significação. Assim entendida, a "cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas às quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas" (HALL, 1997, P. 10).

A discussão acerca da representação da identidade é recorrente para os que estudam o multiculturalismo, constituindo-se como uma categoria de análise. Pensar em multiculturalismo é, antes de mais nada, pensar nas identidades plurais que perfazem as sociedades, lembrando que essas identidades são sempre múltiplas, provisórias e contingentes. Essas identidades são construídas por sedimentações das diferentes identificações que vivenciamos ao longo do tempo e acabamos por concebê-las "como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente." (HALL, 1997, P. 8).

O multiculturalismo, na perspectiva crítica, tem, por foco, as questões das lutas políticas envolvidas nas relações das classes dominantes sobre os dominados, contrapondo-se ao processo de exploração e opressão de grupos favorecidos economicamente sobre as classes menos favorecidas, buscando, assim, a transformação da realidade. Portanto, para os teóricos da teoria crítica, a cultura é entendida como um espaço de luta pela superação ou preservação de desigualdades sociais.

McLaren (2000) afirma que o multiculturalismo crítico avança e se diferencia do multiculturalismo conservador/empresarial, do multiculturalismo humanista liberal e do multiculturalismo liberal de esquerda. Isso porque os multiculturalistas conservadores trabalham com a negação da igualdade cognitiva de todas as raças, identificando as minorias mal sucedidas como portadoras de bagagens culturais inferiores e de carência de fortes valores de orientação familiar. Desta forma, justificam que o fato de serem mal sucedidos é culpa deles mesmos, justamente por essa carência "natural" de aparatos mais elaborados, condenando-os a essa inferioridade permanente.

Nesse sentido, podemos encontrar uma grande polisssemia em relação ao termo multiculturalismo. Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente. No multiculturalismo folclórico as culturas são interpretadas em seus aspectos exóticos. O multiculturalismo crítico propõe questionar a cultura dominante enquanto busca a emancipação

dos sujeitos. Já a perspectiva do multiculturalismo interativo ou pós-colonial propõe a inter-relação entre os diversos grupos socioculturais, reconhece que as identidades não são puras e que existe a necessidade de reconhecer a diferença dentro das diferenças. Reconhece que vivemos em processos de hibridização cultural, onde culturas se relacionam, identidades se cruzam e estão sempre em movimento.

TECENDO OLHARES ACERCA DO MULTICULTURALISMO

O multiculturalismo é compreendido como corpo teórico e campo político e se constitui em uma resposta a sociedade contemporânea que é por excelência multicultural no sentido de apresentar um caráter plural de culturas. Assim, representa uma ruptura epistemológica com o projeto de sociedade monocultural e homogeneizada, valorizando e dando respostas à diversidade cultural. O multiculturalismo, na área da educação, pode ser considerado como campo teórico e político de conhecimentos que tem, por foco, o olhar sobre o múltiplo, o plural e todos os grupos, inclusive os que são "marginalizados" pelas relações de poder envolvidas nos contextos sociais em que interagem diferentes identidades. Assim, a educação multicultural teria como fio condutor de suas ações e proposições a busca por respostas e alternativas para a incorporação desses grupos, no cotidiano escolar. A postura multicultural na educação é caracterizada por assumir o desafio de buscar entender o modo ou os pressupostos de interpretação a partir dos quais cada grupo elabora seus significados. A ancorado nesta concepção, o multiculturalismo parte para o enfrentamento do fracasso escolar que, no contexto da educação brasileira, tem insistido em atingir as parcelas da população mais "necessitada". Desta forma, o foco central do multiculturalismo é o de:

entender as formas de pensar destes grupos, seus universos culturais, bem como questionar a extensão em que suas vozes estão representadas (ou silenciadas) em currículos e práticas educacionais, (...) buscando caminhos alternativos para se levar em conta as múltiplas culturas e incorporar desafios a preconceitos, em nossas políticas, práticas e discursos." (CANEN, 2008, p.60).

Assim entendido, o multiculturalismo, no contexto educacional, mais que trabalhar a questão da diversidade cultural, enquanto culturas a serem caracterizadas e estudadas como conteúdos escolares, enfatiza o questionamento acerca dos contextos histórico-sociais em que essas significações foram construídas. Questiona, pois, a própria construção da diferença e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles tidos como diferentes, no contexto de sociedades que

são, por excelência, desiguais e excludentes. Optar pela perspectiva do multiculturalismo crítico significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções discursivas.

Para tanto, a educação multicultural irá focalizar, além da diversidade cultural e identitária, os processos discursivos nos quais as identidades e culturas são formadas. Portanto, a visão multicultural,

Não se limita a constatar a pluralidade de identidades e os preconceitos construídos nas relações de poder entre as mesmas. Vai, isto sim, analisar criticamente os discursos que fabricam essas identidades e essas diferenças buscando interpretar a identidade como uma construção, ela própria múltipla e plural. Dessa maneira, a própria identidade é objeto de análise do multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial. A hibridização ou hibridismo é conceito central dessa perspectiva multicultural: a construção da identidade implica que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais. (CANEN, 2007, p. 95).

Conforme falamos anteriormente, a discussão acerca das questões identitárias perpassa o discurso daqueles que se propõem organizar um estudo multicultural. Ao tratar da questão da identidade, Canen & Canen (2005) argumentam que o multiculturalismo aborda uma pluralidade de identidades que podem ser individuais, coletivas e institucionais e que cada uma é construída dentro de contextos específicos, segundo as experiências vividas e os significados que são dados a essas experiências. Compreendendo que essas identidades estão sempre em movimento e construção, é necessário que sejam valorizadas e reconhecidas como provisórias. Assim, entendem a identidade individual como aquela que é constituída na pluralidade dos marcadores - de gênero, raça e classe social - que perfazem a constituição dos sujeitos, eles próprios híbridos. A identidade coletiva refere-se a algum marco que, em algum momento, foi central na construção de sua história de vida. Já a identidade institucional se refere ao conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, em um universo em que coabitam e se embatem as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição a ser construído.

Conforme já mencionado, podemos encontrar diferentes terminologias/tipos de multiculturalismo. Também são múltiplos os significados dados a essas nomenclaturas. No campo da educação e, mais especificamente, no currículo, podemos perceber a existência

de três enfoques principais: o multiculturalismo folclórico, o multiculturalismo crítico e o multiculturalismo pós-colonial.

No multiculturalismo folclórico, identificamos, no currículo escolar, as festas, os ritos, as datas comemorativas, as formas de pensar e sentir de diversos povos, etnias, raças, classes sociais e religiões, sempre trabalhadas em seus aspectos exóticos. No multiculturalismo crítico, identifica-se em que medida o currículo tem promovido o questionamento das relações de poder entre as culturas, interrogando a própria história na qual algumas culturas se hegemonizaram em detrimento de outras, de maneira a desafiar estereótipos e propor práticas pedagógicas que deem voz aos silenciados. Para tanto, busca-se perceber e desafiar as raízes históricas de preconceitos e discriminações dentro das identidades de raça, etnia, gênero, classes sociais e outras. Já no multiculturalismo pós-colonial, há a necessidade de se reconhecer que as identidades não são puras, mas híbridas, ou seja, diferentes identidades se relacionam formando novas identidades e culturas, que também se modificam e, assim, permanecem em constante transformação. O foco está em se compreender as diferenças dentro das diferenças, de modo a não congelar ou essencializar as identidades coletivas. Esta perspectiva focaliza, também, o papel da "linguagem, dos discursos na construção e na reconstrução dessas identidades, entendendo-se o currículo como artefato cultural constituído de discursos que formam realidades que podem reproduzir discriminações ou, ao contrário, valorizar a diversidade." (CANEN, 2009, p. 82).

É importante, que estejamos alertas quanto aos perigos no tratamento das culturas abordadas no multiculturalismo folclórico, ao tratar as culturas e identidades de forma essencializada, sem questionar a construção histórica dessas diferenças. Um currículo que seja abordado sob essa concepção, embora reconheça a diversidade cultural, trata, de forma parcial, as questões referentes a diferença, identidade e cultura. Ao essencializar as identidades culturais, pouco contribui para a discussão da hegemonia exercida por alguns grupos dentro das relações de poder e dos processos de construção de significação que ocorrem nas relações sociais e culturais. Não provocando qualquer desafio que leve ao questionamento dos preconceitos e estereótipos, limita-se à valorização da diversidade cultural entendida de forma essencializada e folclórica. Nessa perspectiva, o multiculturalismo é apenas uma "extensão" ao currículo, impregnando-o com noções da cultura e dos seus ritos, tais como a comemoração de datas especiais, como "dia da consciência negra", "dia do índio", "semana do folclore", dentre outros.

Tal perspectiva deixa de fora aquilo que seria fundamental na construção de um currículo crítico multiculturalmente orientado, pois o mais importante seria o desafio e questionamento para que se possa compreender em que conjunturas foram criadas situações de vantagem de um grupo enquanto outro foi subalterado/oprimido. Assim, é negligenciado o fato de que estas situações são constituídas em contextos que são histórico-sociais, produzidas por homens e mulheres, portanto, passíveis de serem questionadas e transformadas. Permitem, portanto, que os critérios usados para justificar a superioridade de indivíduos e grupos em relação a outros sejam naturalizados.

Sobre essa questão, McLaren (2000) provoca e propõe um desafio aos que estão tratando do campo do currículo, enfatizando que é necessário ultrapassar o debate em torno do politicamente correto e tornar o assunto da diferença seriamente discutido, de forma a desafiar as críticas que negam a diferença, realizadas pelos multiculturalistas conservadores. Desta forma, alerta que, ao focalizarmos meramente a diversidade, estamos, na realidade, reforçando o poder de discurso das tradições ocidentais que ocupam os contextos dos privilégios sociais. Reformas curriculares exigem que se interroguem as pressuposições discursivas que informam suas práticas curriculares com respeito a raça, classe, gênero e orientação sexual; que se reconheça que grupos estão diferencialmente situados na produção do conhecimento superior ocidental. Significa, também, afirmar as vozes das pessoas oprimidas e dar, aos marginalizados e aos sem poder, uma opção preferencial. Finalmente, "precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos." (MCLAREN, 2000, p. 146).

Um currículo multiculturalista crítico pode ajudar os educadores a questionar as situações nas quais seus alunos são colocados em posições diferencialmente sujeitados às inscrições ideológicas. Assim, mais que identificar tipos de culturas presentes no contexto das salas de aulas, trata-se de trabalhar essas diferenças enquanto possibilidade de compreensão das influências que as produziram, exercidas pelas forças econômicas e pelas relações de poder na produção das identidades culturais.

Não se trata de identificar e essencializar identidades e culturas, mas de compreendê-las como diferentes na relação entre elas. Nesse sentido, favorece-se a construção de uma política de consolidação de alianças, permitindo que se sonhe juntos, incentivando a solidariedade que se desenvolve com liberdade e democracia, que vai além da postura alienante de situações mera-

mente pontuais na celebração da diversidade. Sonhar junto não significa dizer que todos estão igualmente situados pelos mesmos marcadores, ou que tenham se unificado e que a superação das diferenças se totalizou. Significa que, em alguns aspectos da vida, existem objetivos comuns.

Embora seja reconhecida a importância significativa dos estudos do multiculturalismo crítico no campo do currículo, algumas críticas já são levantadas. Posturas pós-coloniais afirmam que é necessário ir além do desafio aos preconceitos, enfatizando que é necessário buscar perceber, através da linguagem e dos discursos, as formas como as diferenças são construídas. Deve o multiculturalismo, sob essa abordagem, buscar desessencializar os discursos, procurando identificar expressões de significados preconceituosas e marcas da linguagem que estejam imbuídas de significações essencializadas no modelo ocidental, masculino, branco, falante e heterossexual.

Canen (2007) vai denominar essa última perspectiva como a do multiculturalismo crítico em uma versão pós-colonial, propondo que seu significado é o de desafio à naturalidade com que normas e diferenças se colocam na sociedade. É justamente a desconstrução dessas normas e diferenças, nos discursos e nas linguagens, que ratificam a importância de ir além da denúncia. Nesse sentido, "visa a desconstruir as propostas curriculares, analisando-as como 'discursos' construídos a partir de determinadas visões de mundo (...) trata-se de compreender que as identidades não são puras e que existe a necessidade de se compreender as diferenças dentro das diferenças". (CANEN & SANTOS, 2009, p.64 - 65).

Embora algumas limitações sejam reconhecidas e pontuadas em determinadas perspectivas multiculturais, Canen & Santos (2009) argumentam que a escola deve passar pelos três enfoques multiculturais – o folclórico, o crítico e o pós-colonial – mesmo que conflitantes entre si, objetivando promover a formação de sujeitos valorizadores da diversidade cultural e dispostos à inserção em um mundo plural em constante transformação. Neste aspecto, torna-se primordial que, no mundo contemporâneo, saibamos lidar com as diferenças existentes nos múltiplos contextos que, por sua vez, são também diferentes.

Para os que pensam o multiculturalismo na perspectiva crítica e pós-colonial, o professor deve ser encarado como um verdadeiro pesquisador em ação, questionador e desafiador de modelos hegemônicos da cultura, em favor de uma educação que esteja preocupada em desconstruir preconceitos, valorizar a diversidade cultural, criticar as desigualdades sociais e culturais e reconhecer as diversas identidades presentes no cotidiano escolar.

A PESSOA SURDA: TRANSPONDO O DISCURSO DA DEFICIÊNCIA À DIFERENÇA

Conforme vem sendo discutido ao longo desse trabalho, a compreensão acerca da identidade e da surdez acontece em espaços de fronteiras, de deslizamentos de significados e de ocupação de lugares, ou seja, em lugares móveis e em contínuo processo de construção e desconstrução. Nesse sentido, com o intuito de refletir sobre diferentes representações atribuídas à surdez, a partir da perspectiva multicultural anteriormente discutida, focalizamos as abordagens da surdez que a tratam ora como *diferença*, ora como *deficiência*. Isso porque consideramos que a forma como nomeamos as coisas e os modos de designarmos terminologias, estão carregados de significados. Tais concepções estão atreladas a diferentes formas de olhar, vivências, conhecimentos diversos da sociedade e ao próprio imaginário social, daí ser importante refletir com/sobre essas diferentes formas de percepções. Portanto, focalizaremos o olhar para uma diversidade de conceitos e termos, que se localizam epistemologicamente em duas abordagens de análise, a saber: na patologia clínica – o termo **deficiente auditivo** – e, no campo da antropologia, com uma concepção sociocultural do fenômeno, representado pelo termo **surdo**, ou **pessoa surda**.

Nos estudos sobre a surdez pautados no campo clínico patológico, a questão da surdez é estereotipada pelo imaginário social como algo deficiente, de menos valia e patológico. Sob essa abordagem, o termo mais utilizado é o da deficiência, numa perspectiva da anormalidade, daquilo que está fora da regra, do padrão do que seria a normalidade biológica congênita. Assim, Behares apud Dorziat (2011) alerta para o sentido pejorativo que o termo deficiente auditivo carrega, refletindo uma visão médico-organicista. Nesta perspectiva, o surdo é visto como portador de uma patologia localizada, uma deficiência que precisa ser tratada e superada.

Para ilustrar essa perspectiva dos estudos da surdez no campo da deficiência, Dorziat (2011) apresenta quatro formas de classificação de deficientes auditivos (DA), e suas características. Resumidamente, destacamos: **DA Leve** (com perda de 20 a 40 dB): são pessoas consideradas desatentas e distraídas e costumam pedir para repetir as informações. Essas pessoas conseguem adquirir linguagem naturalmente e, em geral, chegam à escola, podendo concluir seus estudos sem demonstrarem sua deficiência; **DA Média ou Moderada** (com perda de 40 a 70 dB): para essas pessoas compreenderem a fala, é necessária uma voz forte, principalmente em ambientes ruidosos. Apresentam atraso de linguagem e alterações articulatórias. Geralmente essas pessoas precisam de apoio visual para o entendimento da mensagem; **DA Severa** (com perda de 70 a 90 dB): as pessoas só percebem voz muito forte e alguns ruídos

do ambiente familiar, sendo que a compreensão verbal depende do apoio visual e da observação do contexto em que se desenvolve a comunicação. **DA Profunda** (perda auditiva superior a 90 dB): o fato de não possuírem informações auditivas impede essas pessoas de identificar a voz humana. Não adquirem fala para se comunicar, devido à ausência de modelo. Nessa perspectiva de categorização de grau de deficiência, a pessoa é esquecida em suas possibilidades e só são levados em conta os padrões classificatórios que, nesta perspectiva, são considerados os mais importantes indicadores para a previsão do desenvolvimento da criança surda. Tais ideias apresentam-se em clara dissonância com a perspectiva do multiculturalismo, anteriormente discutida, uma vez que não levam em conta as identidades culturais das pessoas surdas e, ainda, acabam por reforçar a essencialização das diferenças.

Encontramos em Pedreira (2006) uma interessante discussão a respeito das significações conferidas às pessoas surdas. A referida autora identifica quatro formas de representação de alteridades deficientes, categoria na qual os surdos estão inseridos, que são representadas socialmente como: anormalidades, diversidade, diferença ou normalidade. Interessa-nos, aqui, pensar na perspectiva da anormalidade e da diferença. Nesse sentido, discute o conceito de norma e normalidade, sendo a anormalidade o desvio do padrão, daquilo que seria a norma e, assim, deveria ser corrigido e eliminado. Tal concepção está incorporada ao discurso da deficiência. Já a representação da alteridade na perspectiva da diferença aproxima-se mais do campo discursivo da negociação de sentidos do que nos atributos materiais. Propõe romper com o modelo clínico terapêutico, em que a surdez é definida como uma deficiência, um desvio da normalidade, e considerá-la como uma diferença política e cultural.

Behares (1993) chama a atenção para a necessidade de observarmos a surdez e a pessoa surda para além das questões orgânicas e físicas, propondo que essa questão seja abordada sob uma perspectiva sociocultural. Ele relata como as investigações atuais têm chamado a atenção para a multideterminação da surdez e para a adequação do emprego do termo surdo, uma vez que é esta expressão utilizada pelo indivíduo surdo para se referir a si mesmo e aos seus iguais. Assim, a pessoa surda é definida como “aquela que, por ter um déficit de audição, apresenta uma diferença com respeito ao padrão esperado, e, portanto, deve construir sua identidade em termos dessa diferença para inserir-se na sociedade e na cultura em que nasceu”. (BEHARES, 1993, p. 40).

Nesse sentido, os estudos de Skliar (1998) vão apresentar diferentes potencialidades das pessoas surdas. Dentre elas, o autor destaca a potencialidade de desen-

volvimento de outras estruturas, formas e funções cognitivas, reguladas por um mecanismo de processamento visual das informações. Nesse sentido, a modalidade visual-gestual (podemos situar nessa modalidade a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS)¹, não só pertence à potencialidade linguística dos surdos, como também envolve o processamento de todos os mecanismos cognitivos. Corroborando essa compreensão da importância da Língua de Sinais no processo de formação da pessoa surda, Kelman (2010) argumenta que “desbarbarizar a educação de surdos seria oferecer padrões educacionais eficientes, que deem conta, por exemplo, de oferecer a Língua de Sinais como instrumento de comunicação e de pensamento para facilitar a formação dos processos psicológicos superiores.” (KELMAN, 2010, p. 94).

Nessa perspectiva, é muito importante considerar que o surdo difere do ouvinte, não apenas porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais próprias. Desta forma, a surdez é vista como diferença e não como deficiência, da mesma forma em que o surdo é visto como pessoa, que se difere do ouvinte, não simplesmente porque não ouve, mas porque tem suas especificidades nos processos de aprendizagem, com potencialidades psicossociais. No entanto, não podemos negar que a limitação auditiva é um dos fatores para a identificação das diferenças individuais da pessoa surda. “É igualmente inegável que a necessidade de aquisição de um sistema linguístico próprio (gestual visual) acarreta consequências de ordem social, emocional e psicológicas, que vão além da perda auditiva.” (DORZIAT, 2011, p. 3).

Nesse sentido, compartilhamos com Pedreira (2006) quando problematiza o conceito de diferença, afirmando que não se trata de um sinônimo da palavra diversidade, termo comumente utilizado pelo discurso liberal para se referir à pluralidade de identidades como uma condição natural da existência humana.

Ao contrário, as diferenças são aqui compreendidas como construções históricas e culturais produzidas “através de uma política de significação, isto é, por práticas de significação que são reflexivas e constitutivas das relações políticas e econômicas prevalentes” existentes (Ebert, apud McLaren, 1997:78). Assim sendo, ser negro(a), branco(a), surdo(a), ouvinte, homo ou heterossexual não são construções

naturais ou essencializadas, mas construções históricas produzidas em meio às relações de poder. (PEDREIRA, 2006, p. 69).

Assim, é importante que desconstruamos o discurso ideológico dominante construído nos moldes patológicos, que localiza o surdo em dimensões clínicas e terapêuticas da “cura”, da “reeducação” e da “normalização”. Ao optarmos pelo termo Pessoa Surda estamos deslocando o discurso sobre a surdez ancorada na visão do déficit, na falta da audição para o discurso pautado em paradigmas da diversidade linguística e cultural, em consonância com os princípios do multiculturalismo que abraçamos, discutidos anteriormente, buscando romper com o discurso da deficiência e operar com o discurso político da surdez como diferença, uma vez que

As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de ‘pluralidade’; são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas; ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; existem independentemente da autorização, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade. (SKLIAR, 1999 a, p. 22).

Para tanto, tomemos por reflexão as palavras de Skliar que, ao prefaciá-lo Botelho (1998, p. 10), também aponta para outros elementos presentes na discussão da surdez como diferença:

Reconhecer a diferença não significa uma aceitação formal nem uma autorização para que os surdos sejam diferentes. A definição da surdez sob a perspectiva da diferença supõe, no mínimo, estabelecer quatro dimensões inter-relacionadas: a dimensão política, a dimensão ontológica visual, a presença de múltiplas identidades surdas e a [não] localização da surdez nos discursos sobre a deficiência. (SKLIAR, 1998, p. 10).

Concordamos com Skliar (1998) quando enfatiza a necessidade de nos deslocarmos das oposições conceituais da Educação Especial para uma Educação para Surdos e, também, nos afastarmos das nomeações relativas ao deficiente auditivo (e todos os seus sinônimos) para o uso do substantivo: Surdo. Nesse sentido, a mudança no discurso, nas representações que atribuímos aos termos Surdos e Surdez, poderá possibilitar uma melhor visibilidade dos múltiplos e diversos processos de identificação das pessoas surdas e, quiçá contribuir para que, com o discurso sobre a surdez rompedor da ideia de deficiência, a identidade surda possa ser

¹ Como a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida oficialmente enquanto língua

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

compreendida e vivenciada como diferença política e cultural. Afinal, como argumenta Skliar (1997, 33), "a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais".

IDENTIDADE E CULTURA SURDA: ALGUMAS REFLEXÕES EM MEIO A VÁRIAS TENSÕES

Conforme anteriormente discutido, a identidade não é algo fixo ou essencializado, tampouco se trata de uma questão *sui generis*. Doutra modo, a identidade cultural surda é aqui pensada como um marcador cultural que constitui as identidades coletivas das pessoas surdas. Nesse sentido, os surdos são compreendidos como sujeitos históricos que constroem e reconstróem suas identidades a partir do conceito de surdez como diferença cultural e política. Assim, a compreensão da(s) cultura(s) surda(s) é balizada pelo referencial do multiculturalismo crítico, "isto é, a partir de uma compreensão de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade. Por isso, a cultura surda não é uma imagem atenuada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu contrário. Não é uma cultura patológica" (PERLIN, 1998, p. 51). Assim, reconhece-se que as formas de ver, perceber, estabelecer relações e valores se dão pela experiência visual, em meio às relações sociais de poder existentes.

Conforme Perlin (1998), a identidade cultural é compreendida como um conjunto de características que distinguem diferentes grupos sociais entre si, e a surdez como uma diferença política e cultural. Nesse sentido, as identidades surdas, embora múltiplas e em constante transformação, nunca se diluem, mesmo no convívio com os ouvintes. Ou seja, esse sujeito surdo, embora algumas vezes inconscientemente, está sempre em busca de sua identidade surda. Para Perlin (1998, 52), que é pesquisadora surda e está sintonizada com os estudos surdos na educação, "a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições." Nessa perspectiva, argumenta que poderíamos identificar as pessoas surdas pelas diferenças que possuem, pois elas são de fácil observação. A partir da perspectiva multicultural da identidade e da diferença, a referida autora vai distinguir algumas categorias para as diferentes identidades surdas e pontua sete tipos de identificações culturais surdas: 1) Identidades Surdas Políticas – são identidades fortemente marcadas pela política surda, constituídas pelos surdos que fazem uso da experiência visual propriamente dita de forma variada, criam um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso e assumem uma posição

de resistência; 2) Identidades Surdas Híbridas – são os surdos que nasceram ouvintes e tornaram-se surdos; 3) Identidades Surdas Flutuantes – são os surdos que não possuem contato com a comunidade surda e vivem sob e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes; 4) Identidades Surdas Embaçadas – são os surdos que se encontram na representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural, não conseguem compreender a fala e nem têm condições de usar a Língua de Sinais porque não tiveram contato com a mesma, sendo vistos como pessoas incapacitadas; 5) Identidade Surda de transição – são os surdos que viveram sob a hegemonia da experiência ouvinte e tiveram contato tardio com a comunidade surda e com a experiência visual da Língua de Sinais; 6) Identidades Surdas de Diáspora – Estão presentes entre os surdos que passam de um país para outro, de um Estado para outro, ou mesmo de um grupo surdo a outro; 7) identidades intermediárias – o que determina a identidade surda é a experiência visual, no entanto, essas pessoas apresentam outro tipo de identidade pois sua captação de mensagem não se dá totalmente na experiência visual, ou seja, tratam-se de pessoas que, mesmo sendo surdas, levam vida de ouvinte e possuem dificuldades em encontrar suas identidades, pois não são nem surdos nem ouvintes. (PERLIN, 2011).

O estudo de Skliar & Quadros (2000), na mesma visão, alerta para um discurso sobre a deficiência que, por trás de sua aparente cientificidade e neutralidade, esconde o problema da identidade da diferença, sendo um discurso que nega a alteridade ou a complexidade da questão do outro. Os referidos autores tratam especialmente da cultura dos surdos, entendida como a cultura de uma minoria linguística, bem representada em sua Língua de Sinais, como explicam, nos seguintes termos:

A questão está associada à Língua de Sinais – a língua que manifesta as formas de cultura surda. Obviamente que o que está sendo considerado ultrapassa a questão da língua, pois as experiências visuais refletem formas de ver o mundo. Mas é interessante notar que a linguagem é algo extremamente significativo na identificação e reconhecimento do ser, pois é através dela que muitas coisas são determinadas e reproduzidas. (SKLIAR & QUADROS, 2000, p. 49).

Portanto, podemos observar que toda a discussão acerca da identidade e da cultura surda passa pela compreensão da língua de sinais enquanto maneira singular de construir significados e estabelecer relação com o mundo e com ele mesmo enquanto sujeito que constrói e reconstrói sua identidade no interior dessa mesma língua. Essa percepção está em consonância com as palavras de Mignolo apud Oliveira (2000), quando aponta para o fato de a língua não estar fora do sujeito.

De fato, não podemos destituir o sujeito de sua língua, pois ele se constrói enquanto humano no interior dela. Por intermédio das teias de significados construídos pela e na língua, o sujeito constrói conhecimento e vivencia processos de identificação, continuamente, uma vez que,

a ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem, as línguas não são apenas fenômenos culturais em que as pessoas encontram a sua identidade; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos que vivenciam a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser. (MIGNOLO, apud OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Desta forma, a língua é um marcador cultural, identitário e político, sendo uma das formas mais expressivas das culturas surdas, apresentando um importante papel na luta política da comunidade surda. Para os que desconhecem sua riqueza gramatical, além de seu papel enquanto elemento fundamental para a consolidação das identidades e culturas surdas, pode ser considerada como simples gestos ou mímicas. Nesse sentido, as palavras de Quadros são bastante significativas, uma vez que enfatiza que,

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As Línguas de Sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no "mundo dos surdos" e "ouvir" as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a LS. (QUADROS, 1997, p. 119).

As Línguas de Sinais, dentre elas a Língua Brasileira, são naturais e representam uma forma completa de comunicação das histórias surdas. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as histórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias). Como consequência do exposto, é possível dizer que as experiências visuais são intrínsecas às identidades e culturas surdas. Nesse sentido, podemos considerar que, assim como os ouvintes estabelecem suas relações e constroem seus significados no interior da língua oral, da mesma forma o surdo vai se constituir como sujeito no interior da linguagem de sinais. Nesse sentido, linguagem oral e linguagem de sinais não constituem uma oposição, mas sim dois canais diferentes e igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem. (SKLIAR, 1998).

PARA NÃO CONCLUIR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com as abordagens apresentadas e discutidas, podemos observar que, no exercício de refletirmos acerca do reconhecimento de uma identidade e cultura surda, faz-se relevante recorrer às proposições do multiculturalismo, que nos ajudam a compreender o surdo não como um sujeito que precisa se enquadrar dentro de uma norma. Ao contrário, permitem-nos entender que sua diferença, para além dos aspectos físicos, se dá em um contexto de construção de significados e de luta política, na qual as forças hegemônicas de alguns se sobrepõem como a "norma", tal como o ser branco, o ser homem, heterossexual, o ser ouvinte, tornando aquele que não se enquadra na referida norma em um marginal e deficiente. Nesse sentido, Candau (2010) nos alerta para o fato de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos, mobilizando a construção de identidades abertas, não fixadas em nenhuma raiz, mas que estão em construção permanente. O que significa que não podemos pensar em identidades como algo puro, pronto e/ou pré-definido, seja por questões biológicas, cognitivas, emocionais, ou por qualquer dos marcadores culturais que pertençam ao sujeito. Nesse sentido, a interculturalidade parte do princípio do direito "à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade". (CANDAU, 2010, p. 99).

Compreendemos que, assim como o multiculturalismo folclórico trata a cultura de forma exótica, os surdos foram (e em alguns casos ainda são) vistos de forma muito genérica e desapropriada, em termos de suas identidades, sendo reduzidos ao aspecto da falta, do não ouvir. Outro aspecto que devemos ficar atentos se refere às imagens distorcidas e preconceituosas da pessoa surda, muitas vezes sendo referida como "o mudo da escola" (alguns recebem esse apelido), outras vezes sendo apresentada no contexto de frases estereotipadas, tais como "as bizarrices da velha surda" (programa de TV), dentre outras.

Doutro modo, é importante que possamos discutir a questão da surdez para além da questão patológica ou fonoaudiológica. Avançar para o campo das diferentes formas em que podemos significar o mundo e de como, neste caso, a questão da língua define as possibilidades de construção, pode avançar na valorização da diversidade, das diferenças, como preconiza o multiculturalismo. Quando, em um jogo cruel de negação, o surdo é obrigado a conviver em um mundo ouvintista, onde ele mesmo vive um papel de imitação desse modelo, ou quando há casos em que a família proíbe os surdos de

terem contato com outros surdos, sob o argumento de que se "acomodem" nestas relações e não avancem na oralização e na possibilidade de se portar como ouvinte, estamos no campo de uma visão monocultural que pouco contribui para desenvolver os potenciais dessas identidades coletivas.

Com essa reflexão sobre multiculturalismo e cultura surda, pensamos ser importante que possamos falar de Culturas de Pessoas Surdas. Que possamos nos referir a estas identidades como as de sujeitos que se relacionam com e no mundo, que participam das culturas ouvintes e que também possuem outras identificações, dentro do hibridismo que os caracteriza como pessoas, ao mesmo tempo, portadoras de marcos identitários de gênero, de classe social, de raça/etnia,

de orientação sexual, dentre outros e que, como identidade coletiva, caracterizam-se na sua construção de significados a partir do universo do visual e do próprio uso do corpo como forma de ser e conviver com o mundo e com o outro. Assim, a(s) identidade(s) e cultura(s) de um grupo surdo serão sempre multifacetadas e perpassadas por outras culturas, mas que têm sua especificidade, marcada pela força que o visual tem em suas expressões e representações de mundo, de si e do outro.

O presente ensaio buscou, portanto, articular a perspectiva multicultural à discussão da identidade surda e esperamos que possa contribuir para o debate que avance no desafio a preconceitos rumo à valorização do surdo na pluralidade cultural em que se insere.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHARES, L. E. *Novas correntes da Educação do Surdo: dos enfoques clínicos aos culturais*. Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. BRASIL.
- CANAU, Vera M. (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (3ª ed.)
- CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 174-195.
- _____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v.25, n. 2, mai./ago., 2007.
- _____. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, José Flávio pessoa de & OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (orgs). *Todas as Cores da Educação*, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.
- _____. Currículo, diversidade e formação docente. In: BARROS, Rita Maria de. (org.) *Subjetividades e Educação: conexões contemporâneas*, Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.
- _____ & CANEN, Alberto G. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 40-49, 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 27/12/2010.
- _____ & SANTOS, Ângela Rocha dos. *Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação*, Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.
- DORZIAT, Ana. *Deficiente Auditivo e Surdo: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos*. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/6encontrogesurdezdeein.pdf>, Acessado em 04/12/2011.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura, in: *A interpretação da cultura*, RJ: Editora Guanabara, 1998, p. 13 - 14.
- HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo; *Educação e Realidade*, vol.22, n.2, jul-dez 1997, p.15-46.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 105-157.
- OLIVEIRA, Luis Fernandes. *Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação PUC-Rio, 2010 (cap 2; p 32-56)

PEDREIRA, Sílvia Maria Figueiro. "Porque a palavra não adianta": um estudo das relações entre surdos e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. Tese de Doutorado. Departamento de Educação PUC-Rio, 2006.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: Skliar, C. (Org.) *A Surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

_____. *As diferentes identidades Surdas*. Disponível em: http://www.feneis.com.br/arquivos/As_Diferentes_Identidades_Surdas.pdf. Acessado em 04/12/2011.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre, Mediação, 1997.

_____. Bilinguismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais da educação dos surdos. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, 1998.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade In: *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 25 (2), jul./dez. 1999.

_____ & QUADROS, R. M. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. In: *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5 (9), 2000, p. 32 - 51.

Perspectivas interculturais e a construção do currículo para alunos surdos

Intercultural perspectives and curriculum elaboration for deaf students

Valeria de Oliveira Silva – ProPEd/UERJ

Mestranda em Educação – ProPEd/UERJ, Especialista em Surdez e Letramento nos Anos Iniciais para Crianças e EJA – ISERJ/INES-MEC e Linguística Aplicada – Instituto de Letras/UERJ, Coordenadora Pedagógica do Programa Rompendo Barreiras: Luta pela Inclusão – Faculdade de Educação/UERJ. Professora de Língua Portuguesa no Município de Nilópolis/RJ.

E-mail: Prof.valeria_libras-braille@hotmail.com

Kamilla Corrêa Loivos – ILE/UERJ

Pós-graduanda em “Editoração: o mercado do livro” – UCAM/RJ. Graduada em Letras Português/Italiano – Instituto de Letras/UERJ. Ex-bolsista de Extensão do Programa Rompendo Barreiras: Luta pela Inclusão – Faculdade de Educação/UERJ.

E-mail: kk.loivos@gmail.com

Artigo recebido em 13 de agosto de 2012 e selecionado em 06 de setembro de 2012

RESUMO

Este artigo defende a importância do reconhecimento da Libras como língua materna da comunidade surda e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como língua instrumental – L2 –, baseando-se no bilinguismo. Tendo como ponto de partida o atual contexto da educação, onde não se encontra um espaço para a educação de Surdos, questionamos métodos aplicados para com esses discentes. Analisamos, portanto, o currículo que não contempla a Libras como língua de instrução e buscamos debater como o paradigma multicultural nos apresenta os Surdos que, historicamente, vêm sendo negligenciados nas escolas. Apresentamos registros de práticas docentes para crianças surdas profundas, neurossensoriais, bilaterais. Concluímos, a partir do acompanhamento de produções textuais de alunos Surdos, a importância da aceitação do ensino bilíngue para a comunidade Surda.

Palavras-chave: 1. Linguística Aplicada. 2. Bilinguismo. 3. Educação de Surdos. 4. Ensino de Língua Instrumental.

ABSTRACT

This paper defends the importance of recognizing Libras as the mother language of the deaf community and the teaching of written portuguese language as instrumental language – L2 – relying on bilingualism. Starting

from the current context of education, where there is no space for the education of Deaf, we question the methods applied with these students. We analyze the curriculum that does not include Libras as instructional language and focuses on how the multicultural paradigm presents the Deaf, which historically have been neglected in schools. We present records of educational practices to profound, sensorineural and bilateral deaf children. We conclude, from the following of textual productions of Deaf students, the importance of the acceptance of bilingual education for the Deaf community.

Keywords: 1. Applied Linguistics. 2. Bilingualism. 3. Education of Deaf. 4. Instrumental Language Teaching.

INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar é capaz de gerar conflitos e tensões. No que se refere à educação especial, especificamente à educação de Surdos, o fracasso escolar desses alunos muitas vezes advém da forma pela qual é conduzido o aprendizado da Língua Portuguesa. Sabendo que as línguas são reflexos da cultura dos seus praticantes, consideramos que práticas pedagógicas inadequadas, principalmente em anos iniciais, podem contribuir para o insucesso escolar do Surdo.

Pensar um currículo que atenda o Surdo demanda quebra de paradigmas e metodologias apropriadas

para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2. Isso possibilita a esse discente exercer sua cidadania e desempenhar seu papel social, político, emocional e cultural na sociedade.

Comunidades bilíngues que coexistem em ambientes diglotas precisam se conhecer e se reconhecer como tais. Por esse motivo, propomos adequações curriculares que motivem práticas pedagógicas nas perspectivas linguística, social e intercultural específicas para alunos Surdos. Como base, portanto, na educação para Surdos com bilinguismo, apresentamos registros de uma prática docente para uma criança surda profunda, neurosensorial, bilateral em pleno processo de letramento em Português, depois de ter se apropriado da Libras como sua L1.

Partindo das indicações teóricas, pretendemos identificar algumas características que delimitam o Português, uma língua oral auditiva, e a Libras, uma língua espaço visual. Aplicando este conhecimento ao ensino de ambas – a primeira como L2 e segunda como L1 – evidenciamos as razões pelas quais a Libras é natural para o Surdo e o Português escrito deve ser considerado uma língua instrumental.

Para ilustrar, apresentamos uma proposta de atividade que, ao mesmo tempo, se ajusta às especificidades linguísticas do Surdo e às características da Língua de Sinais. O exercício de observar as duas línguas em ação também demonstra o quanto a Língua de Sinais impõe uma forma de o Surdo estruturar seu pensamento. Na análise de tal exercício, observamos a LP/S e a Libras na prática e, partindo do uso que o Surdo faz delas, será descrita uma atividade cuja língua de instrução foi a Libras.

Saindo do campo da teoria e mergulhando na prática, observamos que seria melhor trazer como exemplo uma atividade que não fosse específica de ensino de língua. Essa opção se justifica pela necessidade dos nossos interlocutores entenderem que, quando se aplica o bilinguismo, o uso e o ensino das duas línguas não devem ficar restritos aos momentos das aulas específicas desses instrumentos de comunicação. No caso do Surdo, o Português escrito e a Libras devem estar presentes em todos os momentos do curso.

Pelo exposto, apresentaremos no corpo do trabalho uma proposta de construção textual de uma aluna surda em processo de letramento que poderia ter sido construída por um aluno ouvinte, entretanto, todo texto transcrito apresenta características específicas que, facilmente, podem identificar o seu autor. O texto em questão está de acordo com as especificidades linguísticas do Surdo, a proximidade com a estrutura e as características da Língua de Sinais.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Diante da problemática apresentada nessa pesquisa, iniciamos nossa discussão assumindo com Silva (2008) que o currículo materializa formas de conhecimentos e de saberes que se ancoram na educação com bilinguismo. Percebemos que:

os Surdos podem ser considerados bilíngues quando possuem a oportunidade de aprender tanto a Língua de Sinais – língua de acesso e emissão, mais rápida, às informações – como a Língua Portuguesa escrita como uma segunda língua que, inclusive, está presente de várias maneiras no cotidiano do Surdo brasileiro. (SILVA, 2008).

É possível afirmar, portanto, que tanto a Libras, quanto a Língua Portuguesa na modalidade escrita exercem um papel fundamental na vida escolar e cotidiana do Surdo. Assim como o ouvinte, o Surdo fará uso do Português em diferentes contextos sociais. A diferença consiste no sentido que cada um desses praticantes tem da Língua Portuguesa (LP). Para o ouvinte, a LP é a sua primeira língua (L1) – a língua materna –, aquela que se distingue da segunda língua (L2) – uma língua que se opõe à L1 por ser usada com fins específicos, como a educação. Para o Surdo, a LP é uma L2 e sua L1 é a Língua de Sinais, que para os Surdos brasileiros é a Libras. A Língua de Sinais, então, é a língua materna dos Surdos e, subjetivamente, carrega consigo a identidade cultural e linguística de uma comunidade, esta representa uma minoria linguística. Entender tais questões é fundamental para o sucesso de uma prática pedagógica alicerçada numa perspectiva intercultural de construção do currículo para alunos Surdos.

Embora Oliveira (2009), Moreira (2001), Silva (2008), entre outros, busquem um fazer pedagógico emancipatório que contemple as diferenças emergentes das inter-relações sociocomunicativas entre Surdos e ouvintes, Surdos e Surdos e ouvintes e Surdos; nos últimos anos, relatos sobre práticas curriculares pensadas exclusivamente para alunos com deficiências, em geral, recebem a atenção de especialistas generalistas da área de educação especial com a perspectiva da educação inclusiva. Porém, em nome do atendimento educacional especializado (AEE)¹ e pela necessidade de atuação em salas de recursos multifuncionais², tais práticas acabam não atendendo às especificidades de todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse viés, apesar de alguns pesquisadores sinalizarem que a educação do surdo deve priorizar a Língua

¹ Segundo o Decreto nº 657/08, art. 1, §2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola.

² A sala de recursos multifuncionais é um espaço para Atendimento Educacional Especializado (AEE) cujos recursos padronizados são disponibilizados pelo MEC às escolas públicas.

Portuguesa na modalidade escrita e que a Libras é um detalhe no seu cotidiano social, Lacerda (2006), Goldfeld (2002) e Quadros (1997) ratificam a importância da Libras para o desenvolvimento dos processos cognitivos e de formação de conceitos do Surdo.

Segundo Goldfeld (2002), em todo Brasil, mesmo nas grandes capitais como no Rio de Janeiro, grande parte das crianças surdas cresce sem dominar a Libras, por isso o não domínio da LP/S, que deveria ser sua L2, também é fato. Lacerda (2006) aponta as prováveis causas de tantas lacunas e posicionamentos divergentes que acabam fazendo do Surdo uma vítima do sistema educacional ao afirmar que:

o maior entrave para o sucesso da inserção plural e efetiva do Surdo nas dinâmicas culturais está relacionado à dificuldade das instituições (em geral) aceitarem e entenderem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua do Surdo. A escola não escapa a esse problema. (LACERDA, 2006, p. 2).

Quadros (2007), portanto, enfoca o contexto educacional brasileiro para caracterizar as práticas e políticas linguísticas que têm como base a imposição da língua falada, cujo objetivo é fazer com que o Surdo assimile a Língua Portuguesa padrão como se fosse a única língua capaz de avaliar as potencialidades e sucesso escolar/acadêmico desses indivíduos. Segundo a autora, "a política linguística brasileira ainda é pautada na crença de que o país seja monolíngue, favorecendo a Língua Portuguesa em detrimento das tantas outras línguas existentes no nosso país".

Mesmo depois das mudanças propostas pelo Decreto nº 5.626/05, a desconstrução de alguns posicionamentos demanda um processo de reflexão que resulte na formação de profissionais e na criação de novos espaços de trabalho cuja proposta respeite a singularidade do Surdo e o reconhecimento do que representa a Libras para ele.

Com enfoques distintos, mas que se complementam ao abordar o processo ensino/aprendizagem do Surdo, Quadros e Lacerda investigam a complexidade que envolve o tema e apontam o bilinguismo como o caminho para uma educação equânime e de qualidade para o Surdo. Além de entendermos que o bilinguismo deva estar presente em todos os currículos que contemplem a educação do Surdo, tanto em contexto inclusivo quanto em situações de educação especial³, este é um direito do Surdo garantido pela legislação vigente. Por conseguinte, questionamos as práticas que não contemplem a Libras como língua de instrução e buscamos debater como o paradigma multicul-

³O Contexto de educação especial pode ser em escola específica para Surdos ou em unidades de ensino regulares com classes especiais para Surdos nas séries iniciais.

tural nos apresenta os Surdos que, historicamente, vêm sendo negligenciados nas escolas.

Paralelo ao movimento de política educacional inclusiva, o movimento de luta pelos direitos da pessoa com deficiência foi contemplado com alguns instrumentos legais que contribuíram para a melhoria do atendimento educacional especializado dos alunos Surdos. O artigo 18º da Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000) prevê que o Poder Público deve implementar a formação de profissionais intérpretes da Libras. A Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) evidencia que a Libras é reconhecida um meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas no Brasil e o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), em suas disposições preliminares, afirma que a pessoa surda, "por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras", além de evidenciar no artigo 3º que a Libras:

deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior (...) de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. [E **que**] todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005) – **grifo nosso**.

No mesmo decreto também encontramos indicações de que a Libras deve ser garantida, obrigatoriamente, pelas instituições de ensino como forma de "acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior". E, como não poderia ser diferente, como garantia de atendimento às necessidades educacionais especiais dos Surdos, a instituições de ensino devem "ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos Surdos".

Independente da modalidade de ensino em que o Surdo esteja inserido, especial ou inclusivo, devemos partir da premissa de que, neste caso, o ideal é o bilinguismo. E, como a atual política nacional de ensino para pessoas com deficiência é a inclusão, destacamos em Ainscow (2004) informações voltadas para a inclusão escolar que depreendem de três elementos: a **presença**; a **participação** (interação plena nas atividades escolares); e a **construção de conhecimentos**. Portanto,

o papel da escola inclusiva é dar conta desses três elementos fundamentais. A **presença** é o ato de permitir a divisão do espaço comum, inserir esse aluno na sala de aula regular. A **participação** requer o desenvolvimento de habilidades por parte do aluno que será estimulado por um profissional da área e irá permitir que esse aluno sinta que pertence à turma. E a **construção de conhecimentos** é o resultado da inclusão: se o procedimento estiver sendo realizado adequadamente, o aluno terá condições de construir conhecimento e a inclusão terá sido positiva.

Pensando na educação de Surdos, como garantir que os três elementos propostos por Ainscow sejam garantidos? Como a maioria dos Surdos tem pais ouvintes e, por este motivo, em geral, não tem contato com outros Surdos, nas séries iniciais a presença do intérprete pode ser dispensada. O que o discente Surdo necessita, nos anos iniciais de ensino, é entrar em contato com a Libras e tornar-se proficiente. E quem deve servir como modelo e garantir que o Surdo adquira a Libras como L1 é um Surdo adulto. Por mais que o professor ouvinte tenha domínio da Libras, sua abordagem sempre será a partir de um viés de estrangeiro, de um usuário da L2. Defendemos, inclusive, que as séries iniciais se configuram como campo fértil para a aquisição da Libras e a mesma deve ser garantida como língua de instrução segundo entendimento do Decreto nº 5.626/05.

Não estamos propondo que a Língua Portuguesa seja desprezada. Entretanto, se dependemos de uma língua para estruturarmos nossos processos mentais, como garantir o desenvolvimento global do Surdo – linguístico, cognitivo, psicológico e intelectual – se o Surdo não tem condições de acessar as informações necessárias para este processo? E, ainda, se o Português deve ser sua L2, primeiro devemos garantir a L1.

O caminho para entendermos as relações de poder que envolvem o uso de uma língua são as trajetórias que nos levam às questões culturais. É importante destacar que o aluno Surdo, devido à singularidade da Libras, acaba desenvolvendo características culturais muito diferentes das observadas entre os ouvintes.

PORTUGUÊS INSTRUMENTAL PARA SURDOS: APRENDIZADO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Um dos pontos mais discutidos no que tange ao ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos Surdos é “como crianças surdas usuárias da Língua de Sinais estão entrando no mundo da escrita, sem passar necessariamente pela oralidade” (DECHANT, 2006, p. 285). Essa realidade é demonstrável quando consideramos a Libras como a primeira língua do Sur-

do, sua L1, e o Português a L2, que é aprendida somente na modalidade de recepção visual – a leitura – e na modalidade de produção – a escrita. Por motivos óbvios, observamos que a impossibilidade de fazer uso do canal auditivo não permite ao Surdo fazer uso natural de duas modalidades do Português: a recepção auditiva, o ouvir, e a produção oral, o falar.

Os Surdos ao registrarem seus textos em LP/S evidenciam a interferência que a Libras exerce nesse processo. Esse fenômeno se dá graças à interlíngua.

As gramáticas da interlíngua de aprendizes Surdos, falantes/sinalizadores de Libras, apresentam construções convergentes com a gramática alvo (Português), incluindo a possibilidade de reestruturação de aspectos morfológicos (marcação de caso genitivo) e não apresentam violação dos princípios que restringem as línguas naturais. Além desses, os padrões não convergentes revelam aspectos envolvidos no desenvolvimento do sintagma nominal do Português (L2) pelos aprendizes Surdos e remetem a propriedades da Libras (L1). (CHAN-VIANNA, 2008, p.65).

Pelo exposto, dialogamos com Selinker (1972, apud DECHANT, 2006) quando diz que interlínguas são “gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2”. Esta noção pode auxiliar o professor a avaliar um texto produzido por um Surdo. Ele deve levar em consideração que o Surdo traz em seus textos marcas linguísticas da sua primeira língua, o que configura o processo de interlíngua.

Esse conceito é de extrema relevância para o entendimento dos registros escritos do Surdo. A partir dele, o erro passa a ser visto como parte do processo de aprendizado da L2 intermediado pela interlíngua, ou seja, deixa de ser erro; pois na fase de transição da língua nativa para língua-alvo esse erro será um fator determinante no desempenho do aluno, ou melhor, em seu progresso.

Os mecanismos e estratégias utilizados para o ensino de português escrito como L2 para Surdos criam estilos de aprendizagem individuais. Cada aluno receberá as informações da maneira que for mais entendível para si. Com isso, temos um modelo de desenvolvimento de habilidades que é dividido por Dechant em três níveis: **input**, a exposição à língua-alvo; **conhecimento**, forma como a informação recebida é armazenada pelo aluno; e **output**, forma como o conhecimento é usado tanto para produção quanto para compreensão. Ocorre uma distinção maior no nível do conhecimento, ou seja, na forma como a informação será armazenada por cada aluno. Podemos entender essa distinção a partir de construções hipotéticas desse conhecimento, postu-

ladas por Bialystok: conhecimento explícito da linguagem (fatos conscientes, com regras e razões), conhecimento implícito da linguagem (informação intuitiva, inconsciente) e outros conhecimentos (da língua nativa, de outras línguas e do mundo).

Considerando válida essa abordagem para o ensino de Português escrito a alunos Surdos, toda análise de produções textuais, deve partir do princípio que a Língua de Sinais é a língua natural do Surdo, sua L1. Desta forma, serão percebidas muitas características da Língua de Sinais na escrita do Surdo, o que nos faz concluir que a Libras interfere e reflete em sua escrita.

Com o tempo, percebe-se uma mistura das duas línguas e isso é analisado com uma tentativa de apropriação da L2. Nesse momento já se detectam verbos flexionados, alguns elementos funcionais embora inadequados, verbos de ligação, entre outros. Entretanto a mistura de características das duas línguas resulta em confusão de sentido, ou seja, o texto fica sem sentido comunicativo.

Por fim, percebesse um verdadeiro aprendiz de português escrito. As produções passam a conter predominância da estrutura gramatical da língua portuguesa, principalmente no que se refere à sintaxe.

A CONSTRUÇÃO TEXTUAL DO SURDO

Juliana (nome fictício) tem 12 anos, é surda profunda, neurossensorial, bilateral. Ela está em processo de letramento. Juliana criou uma história por conta própria a partir de algumas figuras que ela mesma recortou de uma matéria de jornal no início de janeiro de 2011. Esta reportagem que descrevia a enchente ocorrida na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro.

Cinco meses depois, Juliana criou uma história por iniciativa própria, orientada por uma sequência de imagens. Ela construiu sua história em sete quadros, os quais encontram-se no Anexo 1 deste artigo.

Depois de contar sua história em Libras, Juliana, apoiada nas imagens que passam a fazer parte do seu texto, faz uso de frases curtas apresentando as cenas quadro a quadro. Não faz uso de conectivos, nem mesmo o “e” que poderia unir um quadro a outro. Embora ela saiba que o fato ocorreu há cinco meses, todos os verbos estão no presente (a presença da imagem que ela atribui cada passagem do seu texto).

Várias características podem ser observadas que fazem relação direta com as características da Língua de Sinais. A primeira delas, e talvez mais forte e corrente num aprendiz de Língua Portuguesa escrita como L2, é a topicalização. Percebemos que Juliana estrutura os fatos em tópicos, numa mesma figura (no caso, a figu-

ra 1) ela constrói três tópicos. Esse aspecto é bastante comum em alunos que estão aprendendo o Português como L2.

A Libras tem uma estrutura muito diferente da língua portuguesa e a primeira dificuldade do aluno Surdo ao aprender o português é organizar seu pensamento em texto corrido. O uso de conectivos e a flexão dos verbos são as grandes dificuldades desses discentes. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem deve ser mediado pela Libras, com o intuito de permitir que o aluno tenha um entendimento do que está sendo ministrado e possa, com o tempo ganhar habilidade na língua que está sendo aprendida.

Outro ponto a ser analisado é a questão da ortografia. Na sequência textual apresentada neste trabalho, não se veem erros ortográficos. Isso comprova a imprescindibilidade da questão visual para o aluno Surdo. A memória dele é visual e o professor precisa aproveitar essa facilidade para desenvolver as habilidades da Língua Portuguesa. Nenhum facilitador deve ser dispensado, como ocorre com qualquer sistema de ensino-aprendizagem.

A prática docente em sala de aula com alunos Surdos demanda estratégias diferenciadas, mas de simples elaboração. Como o Surdo desenvolve o exercício da observação visual, este sentido deve ser explorado ao máximo. O professor de Surdos precisa saber como envolver seu aluno no processo de ensino-aprendizagem e, na mesma proporção, deve estar atento às pistas que este aluno lhe fornece, as quais poderão auxiliá-lo.

Em nossas análises, percebemos que o professor/avaliador que não conhece a escrita do Surdo não consegue perceber a riqueza do que ele é capaz de dizer em poucas palavras. Quase sempre, ou sempre que pode, o Surdo lança mão de imagens para construir seus textos em Língua Portuguesa e figuras, fotografias, desenhos, gravuras, imagens de outros textos, assim como outros recursos visuais funcionam como auxiliares à escrita do Surdo. A partir desse olhar muitas dificuldades podem ser minimizadas e a aprendizagem desses alunos tem grandes chances de se tornar cada vez mais eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Libras é um sistema linguístico legítimo e natural, utilizada como meio de comunicação e expressão da comunidade de indivíduos Surdos do Brasil, de modalidade gestual, espacial e visual e, ainda, com estrutura gramatical independente da Língua Portuguesa. A Libras possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daqueles que a utilizam enquanto instrumento comunicativo, além de favorecer seu acesso ao conhecimento científico-cultural e sua inclusão social.

Motivada pela atuação profissional que valorize uma educação de qualidade e partindo do pressuposto que as interações verbal e social são fatores preponderantes para garantir o letramento de discentes Surdos nos anos iniciais, as autoras desse artigo defendem o uso da Libras como língua de instrução para o indivíduo Surdo.

Mas a Libras não deve ser a única língua a ser explorada por esse discente. É indispensável que ele troque experiências com outros indivíduos e que cotidianamente tenha contato, não somente com a Libras, mas também, com a Língua Portuguesa na sua modalidade instrumental – leitura e escrita.

O ideal é que esses alunos compartilhem ideais e experiências em ambientes diglotas, que promovam o ensino com bilinguismo, pois as línguas utilizadas nessas instituições têm funções sociais específicas. Apoiadas na proposta bilíngue, essas unidades escolares são

propícias ao desenvolvimento intelectual dos Surdos. E, sendo a Libras uma língua de instrução, ao longo do seu percurso escolar/acadêmico, o Surdo se torna um indivíduo bilíngue com a capacidade de comunicar-se em Libras e através da escrita funcional em Língua Portuguesa.

Quanto à análise da escrita do Surdo, seu texto nos permite concluir que o aprendizado do Português na modalidade escrita requer níveis de habilidades e passará por etapas ou fases de desenvolvimento para a aquisição da L2 (interlínguas), da mesma forma que acontece com o ouvinte que se propõe ao aprendizado de uma língua estrangeira. O diferencial do aluno Surdo é a falta de *input* oral e isso fará o professor repensar sua prática e reinventar novas formas de ensinar.

A importância da aceitação da Libras como a primeira língua, L1, do Surdo é fundamental para se chegar ao ensino do Português instrumental, a L2 para o Surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Denise de Oliveira. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC, 2006.

SILVA, Simone G. de L. *Ensino de língua portuguesa para Surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. UFSC. 2008 (Trechos). Disponível em: [HTTP://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/7/78/SimoneGLSilva.pdf](http://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/7/78/SimoneGLSilva.pdf) Último acesso em 12 de julho de 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. *Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva*. Capítulo 1, 2007.

LEITE, Miriam S.; MARQUES, Mariana C. de M. *Dificuldades com a diferença: Inclusão e perspectiva performática na educação escolar*. VI Seminário Internacional As redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade, CD-ROM, Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, junho de 2011.

AINSCOW, M. *Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar*. Disponível em <http://www.inclusioneducativa.cl/documentos> Publicado em 2001. Último acesso em 12 de abril de 2011. 2004a.

SELINKER, L. Citation Information. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Volume 10, Issue 1-4, Pages 209-232, ISSN (Online) 1613-4141, ISSN (Print) 0019-042X, DOI: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209, 1972. Disponível em <http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/iral.1972.10.1-4.209> Publicado on-line em 29 de novembro de 2009. Último acesso em 12 de julho de 2011.

DECHANT, Sônia B. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/ParteB.pdf>. Último acesso em 12 de julho de 2011.

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/ParteB.pdf> Último acesso em 12 de julho de 2011.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1996.

BRASIL. (A) Decreto legislativo nº 186/2008 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo – de 9 julho de 2008.

_____. (B) Decreto nº 6.571/2008 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, dentre outras ações – 17 de setembro de 2008.

_____. (A) Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e metas. Brasília, 2007.

_____. (B) MEC. Pró Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. Ed. ver. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1998. Brasília: Senado Federal, 1988.

GOLDFELD, M. *A criança Surda: Linguagem e cognição – numa perspectiva sociointeracionista*. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2002

LACERDA, Cristina B. F. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos Surdos*. Disponível em e acessado em 14/08/210 http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/historia_educacao_Surdos/texto29.pdf.

_____. de; GÓES, Mara Caçilia R. *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

_____. O Intérprete educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: *Letramento e Minorias*. Org. LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. e TESKE, O. Editora Mediação, Porto Alegre, 2002.

QUADROS, R. M. de. Políticas linguísticas e educação de Surdos In: *V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional do INES*, 2006, Rio de Janeiro. Anais do Congresso: Surdez, família, linguagem e educação. Rio de Janeiro: INES, 2007.v.1. p.94 – 102.

JOTA, Z. dos S. *Dicionário de Linguística*. 2ª ed. Coleção Linguagem. Rio de Janeiro: Presença/INL-MEC, 1981

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Trad de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969

ANEXO 1



Figura 1

2º



A família procura o
Cachorro

Figura 2

3º



Como falamos para o
bom dia

Figura 3

4º



O Cachorro agora

Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7

A atualização dos processos de exclusão das pessoas surdas no âmbito educacional¹

The update of the processes of deaf people inclusion within educational sphere

Renato D. Luz

Bacharel em Psicologia, Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP); Psicólogo clínico particular de orientação psicanalítica; Psicólogo escolar no "Instituto Santa Teresinha"; Proficiente em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa pelo Prolibras. Atuação na área de surdez, em especial nos campos da saúde mental, educação/escola e psicologia social.

E-mail: denteluz@yahoo.com.br

Carla Biancha Angelucci

Psicóloga; Psicanalista; Doutora em Psicologia Social e Mestre em Psicologia Escolar pelo IP-USP; Docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie no curso de Psicologia. Autora de livro e artigos na área de psicologia escolar.

E-mail: bianchaangelucci@superig.com.br

Sylvia Lia G. Neves

Graduada em Biblioteconomia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1996), Graduada em Pedagogia - Faculdades Integradas Rio Branco (2005), Especialista em educação da pessoa com deficiência da audiocomunicação pelo Centro Universitário UNIFMU (2007), Graduada em Letras-Libras pela UFSC - polo USP (2010) e Mestre em educação pela UNIMEP (2011). Docente da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo nos cursos de Fonoaudiologia, Medicina e Enfermagem; Docente da Faculdade Senac em diversos cursos. Diretora Regional de São Paulo da FENEIS (Federação Nacional de Integração de Surdos). Tem experiência na área de educação, com ênfase no ensino-aprendizagem de LIBRAS para ouvintes.

E-mail: sylvialia@yahoo.com.br

Artigo recebido em 02 de julho de 2012 e selecionado em 06 de setembro de 2012

[...] E ao ouvir os sonhos de Tuahir, com os ruídos da guerra por trás, ele vai pensando: 'não inventaram ainda uma pólvora suave, maneirosa, capaz de explodir os homens sem lhes matar. Uma pólvora que, em avessos serviços, gerasse mais vida. E do explodindo nascessem os infinitos homens que lhes estão por dentro'. (COUTO, 2007, p. 67-8).

RESUMO

Em meio às discussões mais frequentemente focadas na inclusão educacional de pessoas surdas, deteremos, aqui, nos processos de exclusão historicamente

construídos em torno deste grupo a fim de compreendermos algumas das suas manifestações contemporâneas. Buscaremos considerar a escolarização como elemento, a um só tempo, socializador e subjetivante, ressaltando o uso e a apropriação linguística como essenciais neste processo. O impacto das práticas educativas excludentes na vida real de pessoas surdas no Brasil na contemporaneidade será aqui discutido a partir do depoimento de uma das autoras deste artigo, assim como de reflexões que articulam o referencial materialista-histórico a contribuições oriundas da psicanálise winnicottiana.

Palavras-chave: Exclusão. Surdo. Educação. Depoimento.

ABSTRACT

In the discussions most often focused on educational inclusion of deaf people, we will focus here in the pro-

¹ Capítulo produzido a partir de Mesa Redonda apresentada durante o IX CONPE (Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional) realizado de 6 a 8 de julho de 2009 na Universidade Presbiteriana Mackenzie (LUZ et al., 2009).

cesses of exclusion historically built around this group in order to understand some of its contemporary manifestations. We will seek to consider education as an element, at the same time, socializing and subjectivizing, highlighting linguistic use and appropriation as essential in this process. The impact of exclusionary educational practices in deaf persons' real life in Brazil nowadays is discussed here from the testimony of one of the authors of this article, as well from reflections that articulate the historical-materialist framework to contributions from Winnicott's psychoanalysis.

Keywords: Exclusion. Deaf. Educacion. Testimony.

INTRODUÇÃO

Apesar de a educação formal no Brasil de pessoas com surdez precoce² ter oficialmente se iniciado na segunda metade do século XIX, as discussões sobre as práticas e olhares necessários para a efetiva escolarização de alunos com este tipo de deficiência orgânica ainda permanece longe de uma proposta consistente e do oferecimento de uma política pública efetiva.

Compreendemos que a humanidade constitui-se e reafirma-se em nós a partir das condições concretas. Neste sentido, o aluno surdo, além de imerso nas dificuldades peculiares dos processos sociais brasileiros e, entre eles, os escolares, vive ainda uma situação específica que exige dos profissionais da educação uma séria reflexão tangente às relações entre constituição psíquica, educação, aquisição da língua materna e cidadania.

Em meio às discussões mais frequentemente focadas na inclusão educacional de pessoas surdas³, deteremo-nos, aqui, nos processos de exclusão historicamente construídos em torno deste grupo a fim de compreendermos algumas das suas manifestações contemporâneas. Buscaremos considerar a escolarização como elemento, a um só tempo, socializador e subjetivante, ressaltando o uso e a apropriação linguística como essenciais neste processo. O impacto das práticas educativas excludentes na vida real de pessoas surdas no Brasil na contemporaneidade será aqui discutido a partir do depoimento de uma das autoras deste capítulo, assim como de reflexões que articulam o referencial materialista-histórico a contribuições oriundas da psicanálise winnicottiana.

² Estamos nos referindo às pessoas que apresentam, no sentido orgânico, uma perda auditiva bilateral significativa (severa ou profunda), presente antes, durante ou depois do nascimento da criança (sobretudo em seus primeiros anos de vida), sendo esta perda uma característica importantíssima na constituição psíquica destes indivíduos, ou seja, nestas situações a perda auditiva é um fator determinante e não apenas um fator periférico/acessório, com o canal visual ocupando lugar muito importante na relação com o mundo.

³ Para reflexões mais específicas ligadas à discussão em torno da inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. Ver Angelucci e Luz, 2010.

UM OLHAR PARA A HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS A PARTIR DA DISCUSSÃO SOBRE A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO

Inicialmente, cabe explicitar alguns dos autores e ideias que nos acompanham para pensar a tanto a finalidade da educação quanto o processo histórico da escolarização de pessoas surdas.

Segundo Adorno (1986, p. 141), a educação deve ter, acima de tudo, um sentido emancipatório:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de **educação**. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a **produção de uma consciência verdadeira** (grifos do autor).

O elemento mais diretamente afirmativo da concepção adorniana de educação é a importância do processo educacional ser formativo e produzir uma consciência verdadeira sobre si e o mundo que o cerca. Assim, Adorno (1986), sustentando a premência de compreendermos as condições que viabilizaram Auschwitz, afirma que uma formação cultural emancipatória: não obedece a fórmulas ou sistematizações que apareçam como mais adequadas; não admite subserviência à autoridade não esclarecida ou a falsos compromissos baseados na heteronomia; tampouco tem na competição o exemplo do modo de se relacionar no/com o mundo, já que trata da consciência verdadeira, da experiência viva do homem com a realidade que o envolve.

Paulo Freire (1987) chama de educação bancária o ensino fundamentado na narração de conteúdos do educador (sujeito) para o educando (objeto), em uma relação vertical e unilateral que inviabiliza o pensamento crítico do educando e o mantém alienado. Nesta espécie de antieducação fala-se:

[...] da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado [...] algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos [...] nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é **encher** os educandos dos conteúdos de sua narração [...] que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra [...] se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE, 1987, p. 57, grifo do autor).

Focando-se mais diretamente na instituição de nossa sociedade que mais representa as preocupações no plano da educação formal, temos em Freller (1999, p. 195) que o papel da escola é, de alguma forma, “[...] participar da instauração e ampliação do espaço potencial e apresentar materiais culturais relevantes, de forma que o aluno possa se apropriar deles de forma criativa e singular, preservando sua identidade pessoal e grupal.” Assim, a escola teria duas principais funções: a primeira sendo a possibilidade de apropriação efetiva por parte do educando do espaço escolar enquanto espaço potencial, espaço de realização, de criação que é constitutiva da singularidade humana; a segunda a de oferecer a possibilidade de uma apropriação dos materiais culturais relevantes, em outras palavras, a oferta do melhor que uma sociedade e seus membros puderam pensar sobre si mesmos e sobre o mundo até aquele momento.

Mas o processo educacional vivido historicamente por pessoas surdas tem se pautado majoritariamente por estes sentidos emancipatórios, criativos, transformadores e não-alienados de educação e escola?

Segundo Sacks (1998, p. 22), quando um ser humano é privado da aquisição e livre uso de um idioma acessível temos “[...] uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações.” Além disso, “[...] ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais”. Seria esta a inevitável condição das pessoas surdas considerando seu acesso orgânico limitado aos sons da fala?

Como qualquer grupo considerado significativamente diferente, as pessoas surdas foram alvo de diferentes olhares sobre sua condição orgânica, que embasaram distintas qualidades de relação e de investimento humano. De ignorados passaram, a partir do século XVI, a serem alunos educáveis e/ou treináveis a partir do uso de distintos recursos como o alfabeto manual, a escrita, sinais descontextualizados, gestos, fonoterapias oralizadoras, aparelhos auditivos, implantes cocleares, pseudoidiomas, *cued speech*, e até mesmo as Língua de Sinais estruturadas, majoritariamente com o intuito central de alcançar o idioma oral ou escrito dominante⁴.

Por praticamente todo este período *ser surdo* foi sinônimo de *não ser ouvinte*, ou seja, o foco se deu sobre a reabilitação oral e/ou escrita da pessoa surda sendo que

⁴ Como sugestões para os que se interessam por um maior contato com a assim conhecida *história dos surdos*, ver Sacks (1998); Sánchez (1990); Lane (1984) e, no Brasil, Rocha (2007).

o caminho adotado foi o da inclusão social e educacional direcionada à adaptação alienada com a negação da centralidade das línguas espaço-visuais naturais⁵. Deixemos uma das pessoas que experimentou em muito estas condições contar-nos um pouco mais.

MEU MUNDO, MEU SONHO: DEPOIMENTO DE SYLVIA⁶

“Contarei⁷ um pouco da minha experiência. Nasci com surdez profunda, não escuto absolutamente nada. Somos três irmãos, sendo que a primeira nasceu ouvinte. Quando o segundo nasceu, o médico pensou que fosse autista, então, encaminhou-o para um hospital, no qual ele ficou dois anos para tratamento.

Então, eu nasci. Quando tinha cerca de dez meses, estava chovendo muito e ventando também; a janela batia e eu nem ligava, não acordava. Minha mãe achou estranha aquela situação e me levou ao médico, o mesmo médico que tratava do meu irmão internado. Foi aí que descobriram que meu irmão não era autista, mas surdo. Então, nós viemos para São Paulo. Eu comecei a estudar em uma escola para surdos.

A escola em que estudei é semelhante ao Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, que funcionava como internato para meninos, porém, era um internato para meninas e, nessa época, utilizava o método de ensino oral para surdos. Eu entrei muito cedo nessa escola, com três anos, e meu irmão tinha cinco anos.

Hoje, adulta e com conhecimento, eu percebo que meu irmão foi muito prejudicado. Porque foram cinco anos da vida dele sem comunicação e sem nenhuma educação; nem por parte dos meus pais, nem por parte da escola. Meus pais perceberam isso e, então, eu tive uma situação melhor. Meus pais então consertaram alguns aspectos do processo de educação.

Na escola, com a força da presença do método oralista, eu sofria muito. Na hora do lanche, eu percebia que

⁵ Por línguas espaço-visuais naturais estamos referindo-nos aos idiomas que na sua expressão utilizam o espaço em frente ao interlocutor para a emissão de informações por intermédio, em especial, de movimentos e configurações de mãos e que usam a visão como canal receptivo, as chamadas Línguas de Sinais, desenvolvidas independentemente umas das outras e de modo natural por pessoas surdas ao longo da história quando vivendo em comunidade ao longo de algumas gerações e que podem ser encontradas sempre que tais condições estiverem presentes. Para mais definições a cerca das línguas de sinais, ver Sacks (1998), em especial o capítulo 1.

⁶ Agradecimentos especiais: à Comissão Organizadora do IX CONPE por sua postura extremamente inclusiva ao ter viabilizado a presença de um intérprete profissional de Português/Libras durante a apresentação em sinais de Sylvia; à Intérprete de Português/Libras Lívia Bezerra Vilas Boas, por seu competente trabalho de interpretação para o Português que originou a gravação a partir da qual foi possível construir o depoimento relatado na presente seção; e, por fim, à graduanda em Psicologia, Natália Rodrigues dos Santos, que gentilmente realizou a transcrição deste depoimento.

⁷ Por motivos narrativos manteremos nesta seção, diferentemente das demais presentes neste capítulo, o texto em primeira pessoa.

havia alguns surdos, mais velhos; estes me ensinavam alguns sinais, mas quando as professoras nos surpreendiam usando sinais nos proibiam. Mas, mesmo assim, os surdos usavam a Língua de Sinais.

Um dia, uma professora disse-me que eu era bonita e eu não reagi. Ela, então, afirmou que eu deveria agradecer porque *eu disse que você é bonita*. E eu respondi *desculpe, mas não sei falar 'obrigada'*. Ao mesmo tempo, eu fiquei com medo dela bater em mim. Ela escreveu a palavra *obrigada* e eu tentei pronunciá-la. Não sabia realmente o que significava agradecer a alguém e usar a palavra *obrigada*.

Quando queríamos ir ao banheiro, tínhamos que pronunciar a palavra *banheiro* e eu não conseguia fazer o som do *nh*. Muitas vezes não me deixavam ir ao banheiro, eu acabava fazendo xixi nas calças porque não conseguia falar esta palavra.

Estudei nessa escola durante três anos. Não tive nenhum momento alegre, nenhum momento bom naquela escola. Os momentos bons que vivíamos relacionavam-se às situações em que eu e os outros surdos, escondidos no banheiro, conversávamos utilizando a Língua de Sinais. Mas eu não tive nenhum tipo de aprendizado significativo.

Uma professora, depois de três anos, pediu para que minha mãe me levasse a uma escola onde eu teria contato com ouvintes. Então, eu passei a estudar de manhã nessa escola com os ouvintes e à tarde na mesma instituição em que tinha estudado até então. Quando eu entrei na sala de aula pela primeira vez, com 40 alunos, comecei a chorar desesperada. Queria ir embora, mas empurraram-me para dentro da sala e deixaram-me lá. Não fiz amizades, não havia conversa com as pessoas. Os professores mandavam-me ir para a frente da sala de aula, ficar em pé, e ler um texto. Eu fazia isso, todos batiam palmas, eu sentava, mas me sentia muito mal, muito constrangida com todo esse processo.

Estudei dessa maneira até o Ensino Médio. E, de fato, durante todos esses anos, não aprendi nada. Relacionando com o que já citamos sobre Paulo Freire a respeito da educação bancária, foi exatamente isso que aconteceu comigo: eu decorava o texto para, na hora da prova, colocar exatamente aquilo que o professor queria que eu respondesse, porém não tive nenhum aprendizado dentro desse processo. Meu corpo estava naquele lugar durante as aulas, mas minha alma, meu espírito não estavam. Eu tinha muita vontade de ficar em casa, também não fiz grandes amizades, apesar de ter alguns colegas, mas não fiz amigos nesse período. Tratavam-me como coitadinha e era assim a relação estabelecida entre nós.

Quando terminei o Ensino Médio, minha mãe sugeriu que eu continuasse a estudar, sugeriu que eu fizesse o curso de biblioteconomia. Assim, comecei a fazer fa-

culdade. Percebi, então, que uma colega de sala gostava muito de escrever e aproximei-me dela, porque eu, assim, poderia participar das discussões por meio dela. Como eu não conseguia acompanhar as aulas, pegava as suas anotações de aula. Tenho certeza, hoje, que me formei graças a ela, porque professores e livros não foram suficientes. Tudo que aprendi foi graças a essa colega, por causa das anotações de seu caderno e da forma como ela fazia para me incluir naquela sala.

Depois que me formei, comecei a trabalhar em uma escola para surdos como bibliotecária. A diretora da escola disse que seria interessante se eu fizesse uma faculdade de pedagogia e que, nesse curso, haveria intérpretes. Foi uma mudança muito grande na minha vida, porque eu podia participar da aula! Por exemplo, os textos acadêmicos eram muito difíceis e, quando eu não conseguia entender, o professor explicava com outros exemplos. Além disso, o intérprete estava lá para facilitar o entendimento dos conteúdos. No momento da prova, nos trabalhos escritos, as possibilidades de compreensão e de expressão estavam garantidas.

Em um determinado momento do curso éramos quatro alunos surdos e quatro ouvintes, então, os professores tiveram que mudar drasticamente a forma de trabalhar. Era necessário adaptar as aulas para que todos pudessem participar. Esse foi um processo em que realmente me senti incluída. Se a música era utilizada como recurso de sensibilização para os ouvintes, outro recurso era trazido para os alunos surdos. Nesse processo, a sensação era a de que eu havia nascido de novo, porque, pela primeira vez, estava aprendendo de verdade: os significados das palavras, a participação no grupo, a possibilidade de esclarecer dúvidas... porque havia um intérprete que era extremamente aproveitado, já que queríamos saber tudo o que estava sendo falado, queríamos aprender tudo.

Foi nesse momento que a minha vida começou a melhorar. Eu trabalhava como professora de Libras na escola de surdos em que havia estudado, mas não foi fácil porque não sabia como ensinar para surdos. Eu pensava: *Eles são surdos, eles sabem Língua de Sinais, então, o que eu posso ensinar?* Porém, quando comecei a ministrar aulas, percebi que não era só com relação à Língua de Sinais que havia um trabalho a ser realizado, era necessário também o fortalecimento da identidade e da cultura surda.

Assim, hoje estamos em 2009 e, sem dúvida, não posso dizer que o trabalho é perfeito, que tudo tem dado certo, mas, sem dúvida, já houve melhorias significativas e os surdos têm se beneficiado desse processo. Às vezes, o difícil é lidar com os alunos surdos que chegam de outras escolas, que ainda não têm o mesmo desenvolvimento de Língua de Sinais que os surdos

que já estão nessa escola. Há um desnivelamento muito grande em relação à aquisição da Língua de Sinais entre os alunos.

Percebo que os alunos, às vezes, chegam tristes à escola, porque as pessoas no ônibus caçoaram deles ou porque sofreram outro tipo de preconceito. Quando esses alunos encontram comigo na escola, ficam felizes porque veem que eles têm uma professora surda e que eles podem ser felizes.

Eu, como surda, estou feliz e sinto-me bem; talvez se me fosse dada a oportunidade de passar a ouvir eu a dispensaria porque me sinto bem como surda. Se me transformasse em ouvinte, não sei como eu iria lidar com a situação de poder ouvir, já estou acostumada e adaptada a viver nesse mundo, não quero mudar minha condição. O que quero é trazer uma experiência significativa para meus alunos surdos.

Porém, o que vejo é que os ouvintes têm medo ou não têm informação suficiente, por isso não compreendem a vida do surdo, assim como não percebem que o trabalho essencial está em propiciar que esses jovens tenham uma formação identitária, uma identificação cultural. Ainda mais na adolescência, com a questão da sexualidade e dos grupos, é fundamental ter-se muito bem estabelecidas a identidade e a cultura para que eles possam conviver. Assim como a construção de uma casa, sabemos que esse é um processo demorado, que levamos anos para que isso aconteça, mas é essencial.

Atualmente não estou mais ministrando aulas na escola e fiquei muito triste de sair de lá, mas era necessário pensar em meu futuro profissional. Hoje trabalho na Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo dando aula de Libras.

Comecei a pensar se faria ou não o mestrado e meu marido disse: *Tente fazer o mestrado*. Considerei que só faria o mestrado se fosse garantido o intérprete, mas pensei que talvez não estivesse capacitada suficientemente para acompanhar um mestrado em Língua Portuguesa. Consegui e fiquei muito feliz, mas tenho tido muita dificuldade nos textos, porque são textos acadêmicos muito profundos. Isso não quer dizer que eu vá desistir, porque quero mostrar que os surdos são capazes.

Considerei importante trazer esse histórico, porque, às vezes, as pessoas leem a teoria a respeito dos surdos, então, agora, é possível entender essa questão teórica na prática.

Penso, às vezes, que, em determinados momentos da minha vida, eu não precisava ter existido, eu poderia ter passado a existir no momento em que entrei na faculdade, com intérprete. Fico pensando como minha vida seria diferente e como eu seria.

Algum tempo atrás, fui ao médico em uma consulta com o meu marido. Eu estava na sala de espera, conversando com o meu marido, e a médica chegou, falou meu nome e meu marido me avisou. Eu levantei e a médica perguntou se meu marido não iria junto. Eu disse: *Não, ele vai ficar aqui na sala de espera e eu vou entrar sozinha*. A médica ficou olhando para o meu marido, olhando para mim... percebi que ela estava com medo, mas era algo que eu precisava viver. E se eu não tivesse o meu marido, como iria me comunicar? Percebi que, por meio dos gestos, conseguíamos nos comunicar. E, no final, a consulta ocorreu bem.

O que quero é quebrar esse preconceito. E a informação é muito importante para quebrar esse preconceito. Às vezes, as pessoas pensam: *Ai, como vou falar com ela?* Como já dissemos, as pessoas têm muito medo e muito desconhecimento a respeito dos surdos.

Gostaria realmente de agradecer os intérpretes, porque, se não houvesse o trabalho do intérprete, seria muito difícil. Também é preciso ressaltar os benefícios da lei, que abriu grandes portas para nós, surdos. Alguns pensaram que a lei não iria auxiliar, que não iria trazer grandes transformações, mas, com o tempo, percebemos que muitas portas estão se abrindo. Quando eu mostro que existe uma lei que garante meus direitos, sinto-me valorizada como surda, sinto-me cidadã realmente, posso me sentir igual às outras pessoas.

Acredito que estamos tendo conquistas importantes. E ainda estamos distantes de uma situação realmente melhor, mas quero estar viva para ver essa mudança na realidade brasileira.

Entendo que a prioridade da escola deva ser a aquisição da primeira língua e assim, no caso do surdo, da Língua de Sinais. Já trabalhei com surdos de um ano e meio de idade, cujas mães eram ouvintes. Às vezes, a criança começava a chorar quando se colocava a fralda nela, chegava a ficar roxa de tanto chorar e ninguém entendia o que estava acontecendo. Até que um dia, visitando uma amiga surda que tinha acabado de ter um bebê, observei a comunicação entre eles por meio da Língua de Sinais. A mãe sinalizou para o filho que iria trocar suas fraldas e ele respondeu: *Não quero*. A mãe continuou argumentando por meio da Língua de Sinais e convenceu o filho. Não houve choro, não houve maior sofrimento. E esta é a diferença existente na comunicação com os surdos por meio da primeira língua.

Podemos pensar em outro exemplo, a criança surda está no mercado, começa a chorar e a mãe surda pode dizer: *Eu não tenho dinheiro para comprar esse doce hoje. Vamos comprá-lo outro dia*. A criança para de chorar, porque tem uma forma de comunicação garantida. Eu acredito que o futuro dessa criança vai ser melhor do que o futuro daquela outra criança surda, que tem

os pais ouvintes e que não se comunicam por meio da Língua de Sinais.

Hoje temos muito mais recursos diagnósticos, preventivos, o que dá a possibilidade de os pais serem orientados na mesma hora em que recebem a notícia a respeito da surdez de seu filho. Mas isso na Europa, porque, aqui no Brasil, quando se faz o diagnóstico e descobre-se que a criança é surda, encaminham-na para implante coclear. Não se utiliza a Língua de Sinais, não se fala de comunidade surda, não se fala de nada; a única informação que a família recebe é a respeito do implante coclear. E a família não sabe o que vai fazer com aquela criança.

Eu sempre comento com meu marido que, se eu tiver um filho com outro tipo de deficiência, que não seja surdez, não vou ouvir a versão de um médico só. Vou procurar todas as possibilidades para tratar essa criança, para que ela tenha diversas possibilidades e para que eu possa escolher a que for melhor para ela. Eu, como mãe, fiquei muito ansiosa, indo a diversos lugares. Isso acontece muito com os surdos, mudam-se muito os atendimentos e a criança chega à escola com sete anos para aprender a Língua de Sinais. E até chegar nesse momento já se perdeu muito da possibilidade de educação.

Já frequentei vários lugares para me curar da surdez, já fui a centros espíritas que me davam água para ser curada, já fui a igrejas evangélicas que oravam por mim para eu ser curada, e nenhuma dessas coisas me curou. A única ação que me curou, por assim dizer, foi a educação. E eu acredito que é a resposta para todos os surdos.

É compreensível que as mães queiram que seus filhos sejam perfeitos e sejam ouvintes como elas. Assim, pode ser que acabem desprezando o filho quando ele nasce surdo. Penso se há motivo suficiente para que as mães façam isso. Independentemente da surdez, trata-se de um filho.

As pessoas costumam dizer: *o surdo é diferente!* E eu argumento: *Não, eu sou igual a você!* Tratam-me como se eu fosse um peixe raro, e, nessa hora, uso as palavras de um amigo surdo, chamado Alexandre Curione: *Vocês querem saber o que é um Surdo? Quando vocês me fazem essa pergunta, parece que os Surdos são peixes raros. Eu não vou responder. Mergulhem no lago e descubram o que é ser Surdo.* Então, o importante é a possibilidade de convivência.

O SUJEITO SURDO COMO FORASTEIRO NA PRÓPRIA COMUNIDADE HUMANA

Baseados especialmente em dois autores, Walter Benjamin (1996a, 1996b, 2000) e Donald W. Winnicott (1975, 1983, 2000a, 2000b, 2005), propomos que nos

so olhar volte-se predominantemente para os processos de subjetivação em curso em nossa sociedade.

Winnicott, em um texto intitulado *A Localização da Experiência Cultural* (1975), afirma que a condição para que nos reconheçamos na comunidade humana é que os representantes da cultura – sejam os familiares, sejam os cuidadores da criança – possam apresentar os diferentes objetos da cultura, ou seja, as diferentes formas de sentir, compreender e expressar-se concebidas e legitimadas historicamente. É no infundável interjogo entre o que somos, o que não somos e o que podemos ser, que nossa identidade constitui-se e ganha reconhecimento. É assim também que se funda o sentimento de esperança de que nossos desejos; mais do que isso, nossas necessidades; possam encontrar um lugar e encontrar um nome no mundo que compartilhamos.

Assim, trata-se de compreender o processo de subjetivação como a acolhida da pessoa na comunidade humana, reconhecendo-a como sua partícipe legítima pelo simples fato de existir. Nessa perspectiva, não cabe referirmo-nos a um suposto processo de construção da humanidade em nós, mas ao seu reconhecimento. Assim, basta existirmos para alcançarmos o *status* de humano, não é necessário fazer nada além disso para ter garantida esta condição. O processo de subjetivação, na concepção winnicottiana (1975, 2000a, 2000b), então, compreenderá o diálogo entre o sujeito e os representantes da cultura a fim de que as características específicas daquele possam ser recebidas pelos outros, reconhecidas como legítimas e relacionadas às demais condições humanas já existentes. Daí a ideia de interjogo, em que as produções culturais, a um só tempo, auxiliam no reconhecimento do sujeito, ofertando a ele um repertório de significações e representações para que as diferentes formas do humano possam encontrar expressão legítima, bem como estas mesmas produções culturais devem transformar-se e complexificar-se a fim de que novas condições humanas, até então, não consideradas suficientemente ou significadas de outras maneiras, possam ser consideradas tão legitimamente quanto qualquer outra.

Reconhecendo a precarização dos processos de socialização hoje vigentes e considerando que o preconceito é base fundante das nossas relações, é fácil atestar a fragilidade da manutenção da dignidade da existência humana. Entretanto, como afirma Gonçalves Filho (1998, p. 49): “A visão do homem pelo homem – esta experiência de que diante do outro não nos encontramos diante de matéria bruta ou de mero organismo – mantém seu caráter irredutível. Permanece latente. Em condições propícias, pode reavivar-se”. Cabe-nos, então, recriar e sustentar tais condições para que o compromisso que um dia fizemos possa ser reavivado.

Do ponto de vista do sujeito ouvinte, os representantes da cultura, os cuidadores, apresentam formas de reconhecimento do humano que partem da normatização e do disciplinamento, tão característicos das nossas atuais formas de socialização (ADORNO, 1986). É comum que ouçamos repreensões dos adultos em relação às crianças tais como: *Fale direito! Parece um bicho!, Fale corretamente!*, muitas vezes, colocando em questão o *status* de humanidade daquele que não atende à norma.

No asco por animais a sensação dominante é o medo de, no contato, ser reconhecido por eles. O que se assusta profundamente no homem é a consciência obscura de que, nele, permanece em vida algo de tão pouco alheio ao animal provocador de asco, que possa ser reconhecido por este. – Todo asco é originalmente asco pelo contato. Desse sentimento até mesmo a subjugação só se põe a salvo em gestos bruscos, excessivos: o asqueroso será violentamente enlaçado, devorado, enquanto a zona de contato epidérmico mais fino permanece tabu. Só assim é possível dar satisfação ao paradoxo do imperativo moral que exige do homem, ao mesmo tempo, a superação e o mais sutil cultivo do sentimento de asco. Não lhe é permitido renegar o bestial parentesco com a criatura, a cujo apelo seu asco responde: é preciso tornar-se senhor dela. (BENJAMIN, 2000, p. 16-7).

O asco a que se refere o autor é manifestação objetiva, concreta do preconceito em que se funda a subjetividade contemporânea. Daí a necessidade de considerarmos mais aquele que sente o asco, do que aquele que, em nós, faz despertar tal sentimento. Afinal, trata-se de conhecermos o complexo e multideterminado processo em que o estranhamento diante do outro se torna terror e, na sequência, necessidade de subjugação.

Vamos também considerar o alvo do preconceito, aquele cuja imagem emprestamos para nela depositar as fantasias de ameaça, pois é essencial que compreendamos as características dos segmentos populacionais que temos reiteradamente eleito para sustentar tal posição.

Horkheimer e Adorno (1973) dedicaram-se profundamente ao estudo do fenômeno do preconceito, em suas várias dimensões. Entre elas, gostaríamos de destacar a dimensão psicológica, presente no complexo e inconsciente jogo de espelhos em que o insuportável em nós mesmos – e por isso mesmo negado – é percebido tão somente como atributo do outro. Rapidamente, então, o sentido da alteridade conjuga-se ao de ameaça, posto que escancara a existência de algo em nós mesmos com o qual nos debatemos cotidianamente para fazer permanecer escondido. Assim, ocupamo-nos em detectar, apontar o horror, desqualificar aquele que o carrega e, quase que obviamente, condená-lo ao rebaixamento moral e social.

O sujeito surdo, muitas vezes, é considerado como inapropriado, inadequado, usuário de uma pseudo-forma de comunicação, a Língua de Sinais. Assim, nosso desafio está em não reiterar o raciocínio culpabilizante que, por tantos anos, procurou nas características da população-alvo do preconceito – neste caso, a população surda – as supostas causas para a sua inferiorização. Voltar o olhar para a população-alvo do preconceito deve estar, então, a serviço do enfrentamento da seguinte questão: o que, na história de nossas relações, facilita que certos grupos humanos sejam insistentemente estigmatizados? (GOFFMAN, 1988).

Sem negar a existência das diferenças humanas nem tampouco negar o efeito subjetivo de sua percepção, propomos que o juízo de valor negativo que recai sobre as pessoas significativamente diferentes, entre elas, as surdas, seja compreendido como parte do processo de preconceito, em que a desqualificação do outro serve como um importante indicador daquilo que nos apavora em nós mesmos e, principalmente, orienta-nos sobre a força com que persiste a visão de que há aqueles para quem os direitos foram criados e aqueles que, quando gozam dos direitos, fazem-no sob concessão.

Cada construção refere-se a um conjunto de soluções possíveis que expressam um determinado tempo social em que conseguimos perceber determinadas brechas, brechas por meio das quais poderão efetivar-se as alternativas de desalienação. Se nos fizermos acompanhar de Benjamin (1996a), o curso natural da história do capitalismo não é a sua superação, deste modo, a objetivação de condições comprometidas com a ruptura da barbárie é apenas uma possibilidade, ou seja, não basta conhecermos o mundo em que vivemos, os direcionamentos em curso e a nova trajetória que desejamos impor, mas, sobretudo, devemos reconhecer que há a necessidade de iniciativa humana diante dessas percepções.

Também, de cada saída construída, surgem, em sequência, capturas de seu sentido disruptor originário, revestindo de caráter conformista e autoritário aquilo que se apontava há pouco como justamente inovador e comprometido com a emancipação. Podemos pensar nas apropriações dos movimentos sociais, das produções de vanguarda, das políticas de caráter democrático como exemplos importantes desse fenômeno. Não à toa, Benjamin (1996b) alerta-nos sobre a necessidade de todos os golpes serem desferidos com a mão esquerda. Não se trata de encontrar a nova fórmula que nos redimirá do trajeto de predominante desumanização que construímos, mas de surpreender, de desconsertar as forças que sustentam esse trajeto e a ele nos reconduzem constantemente.

Amaral (1995) e Bueno (2004) auxiliam-nos ao recuperarem as diversas formas explicativas construídas,

ao longo de nossa história, para o fenômeno da anormalidade. Perigo de desonra para a *polis*, castigo ou dom divinos, possessão demoníaca, doença a ser tratada e curada, condição humana... essas diferentes concepções que convivem ainda hoje, às vezes até sob formas sincréticas, revelam a hegemonia de ideias que partem da inviabilidade e da inadequação das formas de ser que o diferente apresenta. Daí, o forasteiro: mesmo estando entre nós, é aquele cujas vestes, corpo, comportamento, língua, denunciam sua constante ameaça de perda de pertencimento. E por que, a despeito de toda discussão que temos feito, permanecem sendo forasteiras?

Se as pessoas surdas não estão fora da humanidade ou dos processos sociais em que se configura e se reproduz nossa vida, estão fora de quê? Do reconhecimento da legitimidade de sua forma de existência, do campo dos direitos, especialmente, aquele concernente à dignidade humana. A pessoa surda, tal como todo o segmento de pessoas significativamente diferentes, é comumente vista como aquela que não deveria ser, que não guarda as características necessárias para que se reconheça a legitimidade e a dignidade de sua existência. Sua presença aponta um projeto de humanidade que supostamente falhou. Diante disto, mesmo sem reconhecer, corriqueiramente pensamos: melhor seria se não tivesse vingado.

A ESCOLA NA ATUALIDADE E AS PESSOAS SURDAS

A partir das décadas de 1980 e 1990 ocorre em diferentes partes do mundo um importante movimento de denúncia desta visão estigmatizante sobre a pessoa surda tendo como base dados de pesquisas principalmente nas áreas de linguística, antropologia e neurologia e relatos de surdos adultos que no conjunto criticaram severamente a visão normalizante e apontaram para uma outra concepção possível sobre esta população. (LUZ, 2003).

A principal bandeira deste movimento encontra-se na defesa da ideia de que a ampla participação social das pessoas surdas deve passar necessariamente pelo oferecimento e uso efetivos de um idioma estruturado e plenamente acessível - como são as Língua de Sinais - em conjunto com uma maior acessibilidade por meio de recursos adaptados ao canal visual, incluindo para o aprendizado dos idiomas orais-auditivos. Em não sendo possível isto, temos uma importante produção social do fracasso na subjetivação das pessoas que vivem esta condição orgânica (LUZ, 2005). É por isso que, nestes casos, estar organicamente privado de uma língua oral não é equivalente a estar privado de um idioma - desde que seja garantida a experiência real de uma língua de modalidade espaço-visual.

Isto nos leva a sérias implicações na concepção das políticas educacionais voltadas para as pessoas surdas. Vejamos. Em primeiro lugar, é por meio da Língua de Sinais que as pessoas surdas têm, em geral, a possibilidade de aquisição linguística plena. Segundo, tendo as Língua de Sinais o mesmo *status* linguístico que as línguas orais, as pessoas surdas podem se constituir linguisticamente sem exclusivamente depender das línguas orais, ou seja, a pessoa surda não precisa necessariamente da língua oral para se expressar e compreender o mundo, embora o idioma oral/escrito de sua comunidade seja de grande importância para sua participação social. Terceiro, se a Língua de Sinais é o idioma a partir do qual as pessoas surdas podem linguisticamente se desenvolver de forma mais plena, o acesso às Língua de Sinais é um direito deles e deve ser garantido pela sociedade em que estes vivem. Por fim, sendo a escola a principal instituição social responsável pela educação formal de seus membros mais jovens, a oferta e a utilização plenas da Língua de Sinais no espaço escolar é um dever do Estado e, portanto, de todas as instituições educacionais para com as pessoas surdas.

No caso brasileiro, a percepção inicial desta dívida social para com os surdos somente ocorreu legalmente no começo do século XXI através do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como o idioma usado pelos surdos brasileiros (BRASIL, 2002). E foi este documento que serviu como base para o estabelecimento de diretrizes para a implementação de uma política propositiva de defesa e ampliação do uso e do ensino da Libras. (BRASIL, 2005).

E qual a situação atual da educação dos surdos no Brasil considerando estes diferentes aspectos? Destacamos dois pontos que nos parecem muito presentes no debate em torno deste tema⁸ a partir do contato com a literatura mais recente sobre o tema e de análises gerais acerca das tensões políticas mais comumente testemunhadas nesta área nos últimos tempos.

Em primeiro lugar, mesmo com as conquistas deste movimento de resignificação da surdez e da Língua de Sinais que levaram à elaboração de marcos na legislação brasileira, ainda há questionamentos - diretos ou mascarados - sobre qual deve ser a língua de instrução das crianças surdas na escola, se a Libras ou o português. Em segundo lugar, temos atualmente uma discussão importante, esta mais explícita, sobre qual o tipo de escola mais adequado aos alunos surdos. Escola inclusiva? O aluno surdo incluído em salas regulares? Uma sala especial só para alunos surdos dentro da escola regular? Uma escola de surdos específica, só para alunos surdos?

⁸ A título de exemplo, citamos: Bernardino e Lacerda (2007); Borges (2004); Bortoleto et al. (2002/3); Campello et al. (2012); Dorziat et al. (2007); Lorenzetti (2002/3); Loureiro (2006); Rocha (2005); Souza et al. (2000).

Como quadro mais amplo temos que:

Se de um lado há a busca por locais e momentos comunitários que denunciam a falta de espaços sociais em que se sintam dignos em sua condição orgânica e respeitados na aquisição - não oferecida na maior parte das famílias em que nascem - e no livre uso do que muitos deles consideram um idioma espaço-visual natural, por outro lado diversos defensores da sociedade inclusiva - pautados pelo desejo de que a sociedade possa se tornar mais igualitária e que se ampliem os locais em que os surdos possam aparecer, mas ainda com distintos graus de conhecimento acerca das questões específicas demandadas por um grande número de pessoas surdas - entendem estes espaços especializados - em especial as escolas de surdos - como segregadores e defendem a inclusão urgente dos surdos nas escolas regulares. (LUZ, 2011, p. 150-1).

Neste contexto, percebemos uma renovação dos processos de exclusão da pessoa surda - e, em diversos sentidos, não só das pessoas surdas - como nos termos definidos acima e que se manifestam no âmbito escolar por meio de diversos mecanismos, sintetizados nos tópicos abaixo:

- há escola, mas não ainda há escolarização efetiva;
- há a defesa da igualdade, mas não há percepção da equidade, ou seja, a percepção de que os direitos humanos são universais, porém se manifestam de modo singular a fim de atender às distintas demandas;
- há uma lei que reconhece oficialmente a Língua de Sinais em nosso país, mas não há ainda, na prática, idioma garantido como primeira língua para os surdos que chegam à idade escolar;
- os educadores conhecem nada ou muito pouco da Libras;
- a qualidade do ensino do Português escrito ainda é muito baixa;
- não há ainda intérpretes em grande quantidade e, em muitas vezes, qualidade;
- há o perpetuamento do tutelamento;
- o foco encontra-se na reabilitação por considerar o surdo essencialmente ainda um *não ouvinte*.

A falta ainda de um amplo reconhecimento da Libras como um idioma pleno e também distinto do Português é absolutamente central nos debates atuais, pois não se apresenta de maneira explícita e produz uma pseu-

doaceitação - a do *politicamente correto* - que apenas tolera a existência da Libras na educação dos surdos e, assim, diminui seu *status* linguístico, retornando à concepção das Língua de Sinais somente como acessório visual para o fim maior do ensino da língua majoritária oral e a necessidade de adaptar o surdo à sociedade. Além disso, temos que, embora haja escolas recebendo os alunos surdos, a qualidade da escolarização ainda é muito baixa, seja pela ausência de falantes reais de Libras, seja pelo desconhecimento em geral de metodologias de ensino de segunda língua para surdos.

No contexto dos avanços alcançados na concepção de surdez nos últimos anos, parece-nos que tais discussões deveriam se guiar pela garantia de uma escola na qual a pessoa surda possa adquirir a Libras como primeira língua, que a tenha como idioma de instrução e comunicação no cotidiano escolar e ainda assegure que o aluno surdo aprenda o português escrito como instrumento de acesso, produção e participação social na comunidade majoritariamente ouvinte. Sem a consideração da Libras como idioma de direito das pessoas surdas brasileiras e o oferecimento consistente tanto deste idioma quanto do português, indubitavelmente permaneceremos produzindo a exclusão das pessoas surdas, ainda que aparentemente lutando por sua inclusão.

Mesmo sabendo que as pessoas surdas não são o público-alvo único dos processos excludentes perpetuados em nossa sociedade racionalista, competitiva, tecnicista, e, portanto, desumanizadora, devemos conhecer as manifestações específicas historicamente construídas de exclusão desta população e desvelar as atualizações deste mecanismo a fim de garantir o enfrentamento que permita a construção de uma educação efetivamente emancipatória e formativa.

Retomando o depoimento aqui apresentado, ser significativamente diferente, ser surdo e comunicar-se em Libras não é ser um espécime raro, com hábitos extravagantes, merecedor de olhares tão fascinados quanto cuidadosamente distantes. É ser recebido na comunidade humana, obtendo reconhecimento de necessidades que são específicas e que encontram diálogo com as formas já instituídas da cultura, utilizando-as para desenvolver-se e, ao mesmo tempo, transformando-as. Estamos diante, então, da necessidade de inventar a explosiva pólvora da vida. Em outras palavras, do desafio de restabelecer a comunicação e o compromisso com o sentido social de toda e qualquer existência humana hoje: a realização da essência humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 139-154.

AMARAL, Lígia A. *Conhecendo a deficiência: em companhia de HÉRCULES*. São Paulo, Robe Editorial, 1995.

- ANGELLUCCI, Bianca; LUZ, Renato Dente. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 35-44, jan-jun. 2010.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: _____. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. Volume III. São Paulo: Brasiliense, 1996a.
- _____. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. Volume III. São Paulo: Brasiliense, 1996b.
- _____. Luvas. In: _____. *Rua de Mão Única*. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BERNARDINO, Bruna M.; LACERDA, Cristina B. F. de. A intérprete de Língua Brasileira de Sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na educação infantil. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 28-42, jul-dez. 2007.
- BORGES, Amélia R. A inclusão de alunos surdos na escola regular. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 63-68, jun. 2004.
- BORTOLETO, Roberta H.; RODRIGUES, Olga M. P. R.; PALAMIN, Maria Estela G. A inclusão escolar enquanto prática na ida acadêmica de portadores de deficiência auditiva. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 45-50, dez. 2002/jul. 2003.
- BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 30 de junho de 2012.
- _____. Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2005. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 30 de junho de 2012.
- BUENO, José G. S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 2004.
- CAMPELLO, Ana Regina e S.; PERLIN, Gladis T. T.; STROBEL, Karin L.; STUMPF, Marianne R.; REZENDE, Patrícia L. F.; MARQUES, Rodrigo R.; MIRANDA, Wilson de O. *Carta aberta ao ministro da educação* (Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística). Disponível em: <<http://www.unifra.br/professores/14174/CARTA%20ABERTA%20DOS%20DOUTORES%20SURDOS%20AO%20MINISTRO%20MERCADANTE.pdf>>. Acesso em: 24 de junho de 2012.
- COUTO, Mia. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 (1ª. reimpressão) (1992).
- DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja M. F.; ARAÚJO, Joelma R. de. A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 16-27, jul-dez. 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRELLER, Cintia C.. *Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem*. Psicologia USP: São Paulo, v. 10, n. 2, p. 189-203, 1999.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação Social - um problema político em psicologia. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-69, 1998.
- HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor W.. Preconceito. In: _____. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- LANE, Harlan. *When the mind hears: a history of the deaf*. Nova York: Random House, 1984.
- LORENZETTI, Maria Lúcia. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 63-69, dez. 2002/jul. 2003.
- LOUREIRO, Vera Regina. A política de inclusão escolar no Brasil: pensando o caso dos surdos. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 12-18, jan-dez. 2006.
- LUZ, Renato Dente. Violência psíquica e surdez - os caminhos de um (des)encontro. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 3-21, dez. 2003.

ROCHA, Solange Maria da. Tensões atuais no campo da educação de surdos: escola para todos ou escola para surdos – contribuições para um possível diálogo. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 20-24, jul-dez. 2005.

_____. Aspectos sociais na produção de distúrbios emocionais em situações de surdez precoce. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 3-19, jul-dez. 2005.

_____. *Cenas surdas parentais: em busca da aparição de surdos na contemporaneidade*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2011 (Tese de Doutorado).

LUZ, Renato Dente; ANGELUCCI, Carla Biancha; NEVES, Sylvania Lia G.. Contribuições da escola na formação da identidade da pessoa surda. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9, 2009, São Paulo. *Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo: Abrapee, 2009.

_____. *Aspectos da Trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. 1. ed. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2007.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, Carlos M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.

SOUZA, Regina Maria de; D'ANGELIS, Wilma; VERAS, Viviane. Entre o dizer e o fazer: o discurso oficial sobre a inclusão e suas contradições. *Estilos da Clínica*, São Paulo, SP, v. 5, n. 9, p. 82-95, 2000.

WINNICOTT, Donald W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In: _____. *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____. A Capacidade para Estar Só. In: _____. *Da Pediatría à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000a.

_____. Tolerância ao Sintoma em pediatria: relato de um caso. In: _____. *Da Pediatría à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000b.

_____. A Tendência Anti-Social. In: _____. *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Publicações mais importantes dos autores:

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria Duarte; LUZ, Renato Dente. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Libras: Sinais de A a L/Sinais de M a Z. In: CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria Duarte. (Org.). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira*. Volume I: Sinais de A a L./ Volume II: Sinais de M a Z. 1a ed. São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, v. I/II, p. 127-832/847-1342, 2001.

LUZ, Renato Dente. Aspectos sociais na produção de distúrbios emocionais em situações de surdez precoce. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 3-19, jul-dez. 2005.

LUZ, Renato Dente. *Cenas surdas parentais: em busca da aparição de surdos na contemporaneidade*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2011 (Tese de Doutorado).

VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, Carla Biancha; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; DADICO, L.; ALVES, L. A.; ROMAN, M. D.; SOUZA, M. P. R. (Org.). *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. v. 1., 243 p.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Por uma Clínica da Queixa Escolar que Não Reproduza a Lógica Patologizante. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). *Orientação à Queixa Escolar*. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 353-378.

ANGELUCCI, Carla Biancha. *O educador e o forasteiro: depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009 (Tese de Doutorado).

NEVES, S. L. G. *Curso de Metodologia para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS*. São Paulo: Feneis, 2002.

ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G.. *De sinal em sinal: comunicação em LIBRAS para apereijramento do ensino dos componentes curriculares*. São Paulo: Feneis, 2008.

NEVES, S. L. G. *Mãos ao vento*. São Paulo: Feneis, 2010 (Romance).

Atuação do intérprete educacional: reflexão e discussão sobre as duas modalidades de interpretação-simultânea e consecutiva

Educational interpreter performance: reflection and discussion on the two modalities of interpretation - simultaneous and consecutive

Neiva de Aquino Albres

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Especial pela UFSCar, Mestre pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da UFMS. Fonoaudióloga, psicopedagoga, professora de surdos e tradutora/intérprete de Libras.

Vânia de Aquino Albres Santiago

Mestre pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Especial pela UFSCar. Tradutora/intérprete de Libras.

Artigo recebido em 24 de outubro de 2011 e selecionado em 06 de setembro de 2012

RESUMO

Procuramos caracterizar os aspectos tipicamente relacionados à interpretação educacional em sala de aula inclusiva que atendam alunos surdos problematizando o uso de interpretação de e para Libras nas modalidades simultânea e consecutiva como técnicas a serem adotadas pelo intérprete educacional. Para além da modalidade interpretação como técnica, há questões fundamentais de construção de sentido que perpassam as atividades em sala de aula. Estabelecendo reflexões sobre a interpretação em espaço educacional como em aula expositiva, em atividades interativas e nos processos de avaliação, entendemos que para a decisão sobre qual modalidade de interpretação é mais adequada a cada momento é preciso equacionar os fatores de competência linguística do intérprete, suas habilidades pessoais, preferências de modalidade, contexto, conhecimento do enunciador e do discurso e tempo.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Surdez. Intérprete de Língua Brasileira de Sinais.

ABSTRACT

In this project, we try to characterize the features that are typically related to educational interpretation in the inclusive classroom that receive deaf students, reflecting about the interpretation use of and to Libras in the mo-

dalities simultaneous and consecutive as techniques to be adopted by the educational interpreter.

Beyond the interpretation modality as a technique, there are fundamental questions regarding the meaning construction that pervade the classroom activities. Establishing reflections about the interpretation in the educational place such as in the expositive class, interactional activities and evaluation processes, we understand that, in order to decide which interpretation modality is the most adequate to each moment of the class, it is necessary to balance the following factors: interpreter linguistic competence, his personal abilities, modality preferences, context, knowledge about the enunciator and the discourse, and time.

Keywords: School inclusion. Deafness. Brazilian sign language interpreter.

O propósito primeiro deste ensaio é caracterizar os aspectos tipicamente relacionados à interpretação educacional em sala de aula inclusiva, onde alunos surdos e ouvintes compartilhem o mesmo espaço de aprendizagem.

Essa análise se preocupará com três questões fundamentais: Qual a distinção entre interpretação simultânea e consecutiva no processo de construção de sentidos pelo intérprete na atividade de interpretação? Como as

situações educacionais favorecem a opção pela modalidade de interpretação simultânea ou consecutiva? Como a natureza das relações entre o surdo e o intérprete interfere na opção pela modalidade simultânea ou consecutiva na interpretação da Libras para o Português?

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE¹ INCLUSIVA PARA SURDOS – PARA ALÉM DO USO DE DUAS LÍNGUAS

As pessoas surdas têm a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como direito conquistado pela Lei nº 10426/2002, que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão. O Decreto nº 5626/2005, regulamentando a Lei nº 10436/2002 e também a Lei nº 10098/2000 (que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com a mobilidade reduzida), reafirma o direito à educação bilíngue para os alunos surdos, em espaço inclusivo marcado pela presença do intérprete educacional como serviços de apoio especializado, reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008).

Martins (2009) e Gurgel (2010) verificaram que a formação dos intérpretes que atuam na educação é bastante diversificada, por conta da falta de regulamentação da profissão e poucas possibilidades de formação. Consideram ainda que, pela falta de formação específica para tradução e pela diversidade de saberes, por vezes, não prestam o serviço de atendimento educacional especializado de forma adequado. Atualmente, a profissão já é regulamentada, mas isso não garante a qualidade, pois a formação ainda é incipiente no Brasil.

Como princípio geral exposto, nos interessa discutir as competências de escolha das modalidades de interpretação em espaço educacional a serem feitas pelo intérprete de Língua de Sinais, sabendo que dentro deste espaço enunciativo, a escola, várias vezes se entrelaçam compõem uma rede de sentidos que ditam o tom da prática do intérprete educacional. Este texto constitui-se da reflexão sobre o atendimento do aluno surdo incluído no ensino regular.

Falar de inclusão no campo da educação é um assunto bastante complexo. A escola pública tem como objetivo proporcionar aos alunos a formação com equidade social. A inclusão educacional não é algo simples, requer

¹ Para Quadros (1997) "o bilinguismo é uma proposta usada pela escola que se propõe a tornar acessível às crianças duas línguas no contexto escolar (...) A preocupação atual é respeitar a autonomia das Línguas de Sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda" (QUADROS, 1997, p. 27). Sklar (1997) complementa que uma educação bilíngue deve contemplar o direito da criança surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenha domínio, respeitando, ainda, os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez. (SKLAR, 1997)

investimento em pesquisas para elaboração de novos conhecimentos e formação inicial e continuada para que as práticas educacionais venham ao encontro de uma educação inclusiva de qualidade. (PRIETO, 2003).

A problematização da educação inclusiva para Rodrigues (2006) é apresentada pelas seguintes palavras:

Perante uma distância tão grande entre o que a escola é e o que – por determinação legal – se pretende que ela seja, é natural que se tenham desenvolvido discursos e axiomas que procuram "simplificar" ou "explicar" o que deve ser feito para construir uma educação mais inclusiva. São por vezes essas ideias (mal)feitas que contribuem para sedimentar valores e práticas que não se aproximam da educação inclusiva. (RODRIGUES, 2006, p. 317).

Pessoas com conhecimento em Libras quando se deparam com um trabalho na área educacional², por vezes, ficam inseguras de como agir, de qual seu papel afinal, por exemplo, se devem sentar ao lado ou na frente do aluno surdo, se podem ficar de costas para o professor, se devem copiar o conteúdo pelo aluno surdo (caso ele não saiba copiar), se o aluno surdo deve ou não apresentar um trabalho (seminário) a frente da sala, ou mesmo, a ideia de que se o intérprete fizer opção pela interpretação consecutiva é porque não sabe interpretar e que a interpretação simultânea é a mais adequada para todas as ocasiões.

Rodrigues (2006) traz a seguinte questão referente ao caráter seletivo da escola e das práticas arraigadas na escola: "Mas, se estas são algumas das ideias (mal) feitas, o que serão então ideias (bem)feitas?" (RODRIGUES, 2006, p. 317).

Muitas ideias (bem) feitas perpassam ou são reféns do bom senso de professores e intérpretes que atuam na educação inclusiva de surdos, sendo que a formação tanto de um profissional quanto de outro deveria prever tal discussão.

QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO – PARA ALÉM DA DESCRIÇÃO DAS MODALIDADES DE LÍNGUA

O termo modalidade de língua³ é entendido como o canal por meio do qual a língua é produzida e compre-

² Na atual conjuntura do sistema educacional brasileiro, muitas pessoas começam a prática de interpretação sem alguma formação, sem preparo. A contratação é feita para atender a legislação e esses sujeitos começam um trabalho de "interpretar", muitas vezes, com pouco conhecimento da Libras e nenhum conhecimento no campo dos estudos de tradução.

³ Língua oral-auditiva: é uma língua natural que faz uso da produção articulatória oral (fonemas) para expressão e da audição para a compreensão da língua. Língua gestual-visual ou visual-espacial: é uma língua cujo sistema de signos compartilhado é recebido pelos olhos e sua produção é realizada principalmente pelas mãos. A produção articulatória envolve parâmetros como: configuração de mão, orientação, locação, movimentos e expressões não manuais.

endida. Os principais são: o falado, o escrito e o sinalizado. (WILCOX, 2005).

Vale aqui mencionar que o intérprete, até aproximadamente o século XI, era considerado tanto a pessoa que trabalhava com a língua oral quanto a que trabalhava com a escrita. A partir do século XII, começa-se uma distinção. Atualmente se fala que o intérprete opera com a língua oral e o tradutor, trabalha com a língua escrita. Mas, segundo Metzger (2002, p.3) "a tradução e a interpretação lidam com um determinado texto em outra língua".

Outra questão é dizer de modalidade de interpretação na perspectiva da descrição técnica da atividade.

Na **Interpretação simultânea** se interpreta ao mesmo tempo em que o locutor fala. Em línguas orais, geralmente se usa equipamento portátil (microfone e fones) de transmissão do som. A interpretação simultânea é a mais adequada para reuniões, conferências (congressos ou seminários) ou cursos, com um público multilíngue onde se utilizam várias línguas e se requer uma comunicação fluída e simultânea. Essa opção é feita por não interferir na duração do evento.

A interpretação simultânea em conferências costuma requerer uma dupla de intérpretes por língua que traduzem para os receptores enquanto o conferencista apresenta o discurso na sua língua, esse processo de interpretação entre língua fonte e língua alvo acontece com um atraso de aproximadamente dois ou três segundos. Ao realizar-se em cabinas insonorizadas, o intérprete não está fisicamente presente entre o emissor e o receptor. Através de auscultadores, os ouvintes podem escutar a interpretação simultânea na sua língua. (ALBRES, 2010).

Dentro dessa categoria, há uma pequena diferença quando feita mais próxima para pouquíssimos falantes, o que é denominado de interpretação simultânea de cochicho, é a interpretação simultânea feita para, no máximo, duas pessoas sem o uso de equipamentos de som para tradução simultânea.

Quando se interpreta de uma língua oral para outra, as duas vozes, do locutor e do intérprete competem no ambiente, por isso a necessidade do cochicho. Situação esta, não observada, quando da interpretação entre uma Língua de Sinais e uma língua oral, pela diferença de canal de comunicação.

No caso de intérpretes de Língua de Sinais, em conferências, sua posição é aparente, pois fica de frente para o público e ao lado do conferencista. Também deve trabalhar em dupla. Enquanto um desenvolve a função de intérprete da vez o outro deve sentar-se a frente e trabalhar como intérprete de apoio. Fica observando a interpretação e caso o intérprete da vez tenha alguma

dificuldade pode sinalizar indicando um sinal ou ideia para que o intérprete da vez possa retomar a interpretação (ALBRES, 2010). Devido ao elevado nível de concentração exigido, cada intérprete não trabalha em geral mais de trinta minutos seguidos, acontecendo o revezamento.

Quadros (2001) acrescenta que "o tradutor-intérprete precisa ouvir-ver a enunciação em uma língua (língua fonte), processa a informação e passa para a outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação". (QUADROS, 2001, p.11).

Em ambiente educacional inclusivo, geralmente o intérprete de Língua de Sinais trabalha sozinho por condições administrativo-econômicas da educação pública.

Na **Interpretação consecutiva**, em uma reunião, por exemplo, o intérprete senta-se à mesa de conferências para poder ver e ouvir perfeitamente o que se passa ao seu redor. Enquanto um participante fala, o tradutor toma notas para, a intervalos de aproximadamente cinco minutos, fazer a interpretação para outro idioma. Esta modalidade faz com que a duração do evento seja prolongada, portanto, sua utilização é recomendada em reuniões de curta duração, ou episódios breves.

Com a Língua de Sinais, Quadros (2001) afirma que o é "o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece de forma consecutiva, ou seja, o tradutor-intérprete ouve/vê o enunciado em uma língua (língua fonte), processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para a outra língua (língua alvo)". (QUADROS, 2001, p.11).

Dentro dessa modalidade de interpretação, há a interpretação intermitente, feita sentença por sentença e, geralmente, utilizada em reuniões de conversas de duração breve. Para além do procedimento como técnica, há questões fundamentais de **construção de sentido** que perpassam as modalidades de interpretação anteriormente citadas. Independente da modalidade elegida pelo intérprete é fundamental esclarecer que o papel do intérprete não se reduz a verter de uma língua para outra.

[...] o tradutor-intérprete atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado. O sentido do enunciado é construído na interação verbal, e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores. A interpretação é um processo ativo, que procede de sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação entre sentidos, como um elo numa cadeia de sentidos. Pode-se dizer assim que a interpretação se revela na multiplicidade de sentidos existentes. (LACERDA, 2000, p. 6).

O processo de comunicação procede de alguém e se dirige para alguém, tem duas faces. É necessário um locutor dono de parte da palavra e um interlocutor, um ouvinte potencial – dono da outra parte da palavra, estando então, a palavra, em uma zona fronteira. Essa palavra⁴ é determinada pelas relações sociais e não dispensa uma expressão ideológica. (BAKTHIN/VOLOCHINOV, 1992).

Dada esta complexidade e apoiados em uma maneira dialética de ver e entender a interpretação, a proposta deste artigo é argumentar sobre essa palavra em território comum, envolvendo o ouvinte, o intérprete e o surdo. Nesse sentido, o intérprete também é um interlocutor, dono da outra parte da palavra que precisa construir sentidos para elaborar a mensagem em outra língua.

Dentre os fatores que facilitam o processo de construção de sentidos, está em o locutor e interlocutor “ter um estoque social de signos disponíveis”. (BAKTHIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113). No caso do intérprete, é preciso o ter este estoque nas duas línguas.

Para Bakthin/Volochinov (1992), “as enunciações constituem a substância real da língua e que a elas está reservada a função criativa na língua”. (BAKTHIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 122). O intérprete como mediador e enunciador da palavra outrora dita em uma língua faz uso de seu estoque linguístico e criativo para o dizer em outra língua. Passa, então a ser um enunciador.

No plano do uso da língua face a face, ou seja, da oralidade. A modalidade simultânea é mais imediata, podendo trazer prejuízos, já que há um pequeno tempo para o intérprete compreender o que o enunciador está dizendo e transformá-lo em fala correspondente na outra língua a ser enunciada. Caso perceba equívocos no processo de construção de sentidos, pode fazer uso de *reformulações*⁵.

Por sua vez, na modalidade consecutiva, como o intérprete tem um tempo para receber a mensagem, processá-la e depois enunciar; requer uma ótima memória imediata para não perder o que foi enunciado pelo locutor. Para diminuir a possibilidade de esquecer algo, pode fazer uso da *tomada de notas* enquanto a pessoa a ser interpretada ainda está falando, o que representa muito mais do que um lembrete daquilo que foi dito e terá que ser utilizado pelo intérprete, pois é o esboço de redação do que será dito pelo intérprete.

Nessas relações intersubjetivas, portanto, é possível identificar que são modalidades de igual complexidade que requerem critérios para o seu uso, a fim de garantir uma efetivação do ato interpretativo que seja satisfatório aos seus diversos participantes.

A COMPREENSÃO E EXPRESSÃO DO ALUNO SURDO NA COMUNIDADE ACADÊMICA

A inclusão escolar para alunos surdos hoje aponta para uma abordagem bilíngue e o intérprete educacional é um dos serviços que corroboram para essa prática em atendimento as necessidades educacionais especiais imbricadas na condição bilíngue desse aluno. Em eventos acadêmicos em que o surdo participa em condição de sujeito bilíngue dependendo da mediação de equipe de intérpretes de libras, ao expressar um questionamento e ao ser interpretado simultaneamente, em várias ocasiões, o intérprete não consegue construir os sentidos pretendidos pelo surdo como enunciador. Ao presumir a finalização da expressão do surdo, o intérprete sente-se obrigado a aligeirar a finalização da interpretação e por vezes não fecha o ponto do pensamento adequadamente na língua alvo. Já a compreensão que o surdo tem do tema abordado em conferência também é complexa, pois é determinada por vários fatores, como: o conhecimento que surdos e intérprete tem sobre o tema e sobre as características linguísticas da Libras e o quanto o intérprete domina as estratégias de interpretação.

Em escola inclusiva bilíngue, os surdos pouco se expressam, no sentido de ter uma fala que deva ser interpretada para os ouvintes. Em salas mistas, geralmente seus interlocutores são os colegas surdos (quando do agrupamento em escolas polos) e/ou o intérprete educacional. A cultura escolar⁶ nos leva, enquanto aluno, a um tipo de participação menos expressiva, ou seja, durante as aulas mais recebemos informações do que nos expressamos. A aprendizagem do aluno surdo depende também da qualidade na mediação feita pelo intérprete educacional, das suas escolhas. Neste contexto, particularmente é mais fluida a interpretação da fala do surdo, visto que o contato diário com ele, o conhecimento de suas especificidades linguísticas e o acompanhamento dos temas desenvolvidos em sala de aula fazem com que o intérprete desenvolva maior habilidade para fazer a interpretação de Libras para Português.

Rodrigues (2006) considera que em um espaço de sala de aula inclusiva, os alunos devem ser expostos a diversos tipos de interação em grupo para a aprendizagem. “Grande grupo (que pode determinar o contrato, os fundamentos e a missão da aprendizagem), grupos

⁶ Cultura escolar - conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas, entre outros, que organizam a forma de participar do espaço escolar (PEREZ GOMES, 2001).

⁴ A palavra se concretiza como signo ideológico na atividade da interação verbal. Transforma-se e adquire os mais variados significados de acordo com o contexto em que está inserida, a situação social e o lugar ocupado pelo falante (BAKTHIN/VOLOCHINOV, 1992).

⁵ Reformulações e tomadas de notas (registros escritos que articulam os conceitos, datas, siglas e as relações entre si da enunciação do locutor) são procedimentos técnicos da interpretação que não serão aprofundados neste trabalho.

de projeto, grupos de nível, trabalho em pares e trabalho individual". (RODRIGUES, 2006, p. 314 e 315).

Dessa forma os alunos podem compartilhar vários tipos de interações, tendo o intérprete como mediador dessa aprendizagem. Um programa inclusivo de qualidade é aquele (...)

em que o aluno tem desde a fase escolar um contato maior com as situações heterogêneas, contraditórias e mesmo conflituais, em que é necessário desenvolver aptidões de negociação, estabelecer plataformas adequadas e usar aptidões sociais. São esses ambientes escolares inclusivos que mais se assemelham aos ambientes sociais cada vez mais controversos e conflituais que o aluno vai encontrar na sua vida pessoal e profissional. (RODRIGUES, 2006, p. 316).

Um intérprete de Língua de Sinais ao trabalhar nesse processo de mediação educacional deve proporcionar ao aluno surdo um modelo de negociação desses conflitos. O intérprete tem em suas mãos a possibilidade de escolher a modalidade de interpretação a ser aplicada em cada situação, sempre colocando os participantes (enunciador e receptor) cientes da modalidade que escolheu fazer naquele momento.

Os intérpretes de Libras, comumente, desenvolvem maior habilidade em interpretar simultaneamente do português para libras do que da Libras para o português. Dessa forma, quando se anuncia a situação da fala do surdo em libras para ser interpretado para o português provoca um momento de tensão maior. **Como pode o surdo ser respeitado em seu momento de expressão (fala), visto que no imaginário social de pouca credibilidade dada a Língua de Sinais e ao surdo em sua condição linguística?**⁷ Quando essa língua não é acreditada no espaço social da escola, cabe maior cuidado para sua exposição. Buscamos refletir sobre o uso das modalidades de interpretação como uma estratégia cuidadosa para garantir uma inclusão adequada da fala desses sujeitos bilíngues, por muitas vezes desconsiderados.

Uma sociedade altamente inclusiva necessita oferecer uma ampla gama de variedade de serviços especializados, altamente diferenciados para atender as mais variadas necessidades especiais de todos os cidadãos. Talvez só dessa maneira seja possível re-

⁷ A estrutura da relação de produção linguística depende da relação simbólica entre dois locutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (que não é redutível ao capital propriamente linguístico); a competência é também, portanto a capacidade de se fazer escutar. A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados... os que falam consideram os que escutam dignos de escutar e os que escutam consideram os que falam dignos de falar (BOURDIEU, 1996, p.160-161).

duzir as desigualdades de oportunidades decorrentes das condições adversas de que são portadoras ou a que são submetidas algumas pessoas. (OMOTE, 1999, p.9).

A desigualdade na qualidade de interpretação da expressão entre surdos e ouvintes pode ser minimizada a depender também das escolhas feitas pelo intérprete de Língua de Sinais, sendo esse consciente de sua condição de mediador e das situações a interpretar.

MODALIDADES DE INTERPRETAÇÃO: CONSTRUINDO REFLEXÕES SOBRE SEU USO EM ESPAÇO EDUCACIONAL

A opção por empregar uma ou outra modalidade depende, a princípio, do tipo de enunciado a ser interpretado. Há falas que não requerem grandes modificações da língua fonte para a língua alvo, neste caso é mais fluido o emprego da modalidade simultânea. Todavia, há falas que demandam uma reformulação completa, algo que é bem mais viável empregando a modalidade consecutiva.

AULA EXPOSITIVA

a) Exposição do professor

Em aulas expositivas que se tem grande duração o ideal é o uso da modalidade simultânea, geralmente, pelo professor ser ouvinte e os alunos surdos a interpretação é do Português para a Libras e o intérprete pode recorrer a dois pontos de apoio para manter a qualidade na interpretação. Primeiro, a reformulação, reconstruindo alguma informação no decorrer de sua sinalização e, segundo, como aponta (QUADROS, 2001, p. 72), o "feedback da audiência (movimento da cabeça e linguagem corporal)", isso lhe proporciona saber se o aluno está acompanhando e compreendendo a mensagem. A modalidade consecutiva é inviável nessa situação pelo tempo dobrado que demanda para a comunicação.

Quando da interpretação simultânea é recomendado o uso da fala pelo intérprete em primeira pessoa visto que o receptor ao acompanhar a interpretação constrói a noção de que essa fala não é do intérprete e sim de quem está com a palavra no momento. Todavia, quando da interpretação consecutiva é importante indicar para esse receptor que a fala é de outro enunciador e no decorrer da interpretação consecutiva manter o uso da terceira pessoa.

É importante considerar que as maiores possibilidades de reformulação proporcionadas pelo uso da modalidade simultânea devem ser sabidas pelas pessoas que precisam do serviço do intérprete para se comunicar (ouvintes e surdos).

b) Pergunta ou comentário do aluno surdo

Em aulas expositivas quando o professor dá espaço para os alunos tomarem o turno no decorrer da fala ou ao final para um espaço de perguntas ou comentários o intérprete precisa fazer uma seleção muito cuidadosa da modalidade de interpretação que vai usar.

Considerando que esse espaço temporal de fala leva minutos a empregabilidade de uma modalidade consecutiva é viável, dessa forma a duplicação na duração da fala pode não ser cansativa.

Há dois fatores que influenciam a escolha da modalidade nesta situação, primeiro, se o intérprete já conhece o assunto e a intenção da pergunta do surdo e se o intérprete já está bem familiarizado com os modos de sinalizar do aluno surdo. Sendo assim, pode optar por uma modalidade simultânea também para a pergunta. Mas, se a pergunta ou colocação do aluno surdo for algo inusitado e sem prévio acordo do que vai dizer com o intérprete a melhor opção é a modalidade consecutiva. A modalidade consecutiva diminui o potencial de perdas de conteúdo e reduz as chances de que tais perdas sejam percebidas. O intérprete deve ter em mão um bloco de notas e caneta, para fazer anotações, coletar o que precisa da sinalização, para posteriormente expressar da forma que julgar mais natural na língua alvo, nesse caso no Português.

O sentido dos sinais que compõem o texto só vem a existir nas situações de uso, situações sociais e históricas determinadas, onde os sujeitos são afetados pelos discursos dos outros.

c) Pergunta ou comentário do aluno ouvinte

Na mesma aula expositiva, os alunos ouvintes podem tomar o turno para perguntar ou fazer comentários. O intérprete deve estar atento para identificar e indicar quem fez a pergunta, e prosseguir com a interpretação simultânea da pergunta.

O intérprete precisa fazer a apreensão social do discurso desse outrem, desde as expressões, a linguagem que usa, a colocação lexical, etc. Para Bakhtin/Volochinov (1992) deve-se estar atento "a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo". (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 148). Dessa forma, o intérprete precisa compreender o conteúdo do discurso de quem interpreta e precisa fazer as escolhas dentro da própria linguagem para representar o espaço sociodiscursivo que esse sujeito ocupa.

d) Quando o aluno surdo não mantém o contato visual direto com o intérprete

Em situação de aula, em que o professor continua ministrando um determinado conteúdo e o aluno surdo não

matem o contato visual com o intérprete por alguns instantes, como por exemplo, quando o aluno folheia o livro procurando a passagem que quer comentar, ou quando o aluno mexe em sua mochila procurando algo, o intérprete precisa fazer escolhas de qual postura vai adotar.

Uma opção é continuar a interpretação simultânea e o aluno surdo capta pedaços dessa enunciação, sem prestar muita atenção, mas quando decidir pega a interpretação/enunciação em andamento; outra opção usada quando o contato visual é nulo e prolongado é o intérprete parar de interpretar e ficar prestando atenção, assim quando o aluno surdo voltar a atenção ao intérprete o mesmo pode fazer uma síntese do foi dito pelo professor no período de corte do contato visual.

"É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do poder vital e torna-se uma realidade". (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p.154). No uso de Língua de Sinais se o outro para quem se diz não está olhando a língua não se torna comunicação legítima. Dessa forma, é importante o intérprete estar atento ao período (tempo) de corte de contato visual para fazer a opção do tipo de interpretação a fim de alcançar a comunicação legítima.

e) Aluno surdo se ausenta da sala por um momento

É comum a ausência do aluno surdo na sala por um momento, assim como os outros alunos o fazem, para ir ao banheiro, para buscar um documento, para tirar uma cópia de material, entre outros. Caso o intérprete fique em sala de aula, ele pode ficar prestando atenção na enunciação do professor, pode tomar notas – a depender do conteúdo e quando do retorno do aluno a sala faz uma forma de interpretação consecutiva, mais próxima de um resumo do que foi falado para inserir o aluno no contexto da explicação e logo em seguida dar continuidade ao uso da modalidade simultânea de interpretação.

Como apresentado o conceito de comunicação legítima para Bakhtin/Volochinov (1992) é imprescindível a interação entre quem diz e quem recebe a informação. Dessa forma a pausa na interpretação representa uma lacuna no "contexto do discurso" interpretado, vivenciado por qualquer falante da língua quando perde um pedaço da enunciação. O intérprete enquanto um profissional que presta um serviço educacional especializado pode minimizar os efeitos desta perda.

ATIVIDADES

a) Dinâmica de grupo

Ao iniciar uma discussão ou debate entre os alunos de um grupo de trabalho, assim como o aluno surdo, é

importante o intérprete sentar-se também na roda de frente para o surdo e interpretar na modalidade simultânea indicando quem está falando a cada tomada de turno. Desse modo o aluno surdo tem a possibilidade de acompanhar integralmente o conteúdo da discussão.

Quando da participação do aluno surdo na discussão, por meio da Libras, o intérprete deve identificar o momento para a tomada de turno e indicar aos colegas que o surdo tem algo a acrescentar, o aluno surdo sinaliza e o intérprete, neste caso pode optar pela interpretação consecutiva com o objetivo de tornar a fala do aluno surdo mais objetiva e com perfeita concatenação das ideias, o que em muitas vezes na interpretação simultânea não é possível, como já comentado. Há também a possibilidade de tomada de turno imediata e início da interpretação simultânea, desde que entre o grupo esteja pré-estabelecido que a voz do intérprete é a fala do surdo e que o intérprete tenha conhecimento do tema e da forma de sinalizar do surdo.

A tarefa de apreender a fala de outrem não consiste apenas em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Entender de quem, porque e para quem é destinada esta enunciação. O aluno surdo precisa dessa referência, pois a voz de seus colegas não é auditivamente reconhecível, parte das mãos do intérprete a identificação de quem fala e para quem. O aluno surdo, como um destinatário final construirá sua compreensão e tirará suas conclusões, podendo pedir o turno para complementar o trabalho em grupo.

b) Atividade em sala de aula

O intérprete pode traduzir os enunciados das atividades do português escrito para a Libras e auxiliar o aluno surdo na tradução e interpretação de textos. No momento de tirar dúvidas sobre a atividade, o intérprete interpreta a interação desse aluno com os colegas e com o professor, podendo fazer opção pela modalidade consecutiva ou simultânea.

Para o aluno surdo construir o sentido⁸ dos enunciados de atividades escritas é necessário um apoio do intérprete, visto que apenas tendo acesso aos elementos linguísticos, como as relações morfológicas e sintáticas que compõem texto fica faltando-lhe a pragmática, geralmente melhor compreendida pelo falante nativo, o intérprete.

⁸ A estrutura da relação de produção linguística depende da relação simbólica entre dois locutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (que não é redutível ao capital propriamente linguístico): a competência é também, portanto a capacidade de se fazer escutar. A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados... os que falam consideram os que escutam dignos de escutar e os que escutam consideram os que falam dignos de falar (BOURDIEU, 1996, p.160-161).

c) Interação em sala de aula

Quando o professor não está expondo conteúdo ou nos intervalos de sua exposição, o intérprete insere o aluno nas conversas paralelas que ocorrem na sala de aula entre os colegas ouvintes. É importante ressaltar que a explanação do professor tem prioridade de interpretação em detrimento às outras enunciações em sala de aula. Podemos dizer que acontece um tipo de interpretação seletiva dos diversos enunciados proferidos ao mesmo tempo, o intérprete mantém o foco no enunciado do professor e pode ao final listar os assuntos paralelos usando a modalidade consecutiva.

Quando da conversa do aluno surdo com os colegas ouvintes a interpretação da fala dos ouvintes acontece na modalidade simultânea indicando quem está falando a cada tomada de turno e a interação do aluno surdo pode ser interpretada na modalidade simultânea ou consecutiva, a depender do grau de interação do intérprete com o surdo, e se ele conhece as formas de enunciação do aluno suficientemente.

A interação para Bakhtin é a própria concepção linguagem. A interação é um evento dinâmico onde o que está em jogo é a hierarquia social. Em sala de aula, várias interações acontecem ao mesmo tempo e o intérprete como um ser social e ideológico "segue" determinados padrões sociais, de priorizar uma fala em detrimento de outras. Valorizando o fala do professor, interlocutor em posição superior na hierarquia social educacional.

AVALIAÇÃO

a) Apresentação de seminário

A apresentação de seminário é um evento educacional que exige preparo do grupo de alunos e do intérprete também, o intérprete deve ter acesso prévio ao conteúdo da apresentação por meio dos slides ou de outra forma elaborada pelo grupo. Neste caso, o intérprete fica sentado na primeira fileira de lado, visualizando tanto o grupo quanto os demais alunos da sala. Essa estratégia é importante para que sua voz chegue a toda a audiência com uma boa projeção.

Para a exposição do aluno surdo na apresentação do seminário é esperado que aluno surdo e intérprete tenham "passado o texto antes", com o intuito de evitar erros de interpretação, pois nesse momento para tornar a apresentação mais dinâmica a interpretação deve ser simultânea, o intérprete pode usar como apoio as informações expostas nos slides e no resumo da fala do surdo. Já na exposição dos demais ouvintes do grupo, o aluno surdo permanece á frente da sala e o intérprete permanece sentado, interpretando para o aluno surdo

a fala dos seus colegas de grupo, dessa forma o surdo pode fazer alguma complementação caso almeje.

Quando da apresentação de seminário, geralmente, as perguntas do professor são feitas para o grupo e quem se sentir mais seguro responde, neste momento o intérprete tem que atrair a atenção do aluno surdo para o conteúdo da pergunta fazendo a interpretação simultânea, uma estratégia é a reiteração da pergunta de forma resumida, para que o aluno tenha condição de formular uma resposta. Caso seja ele quem responda, é interessante que a interpretação nesse momento seja consecutiva, tendo em vista o caráter de novidade do texto e o momento de insegurança do aluno frente à avaliação.

A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). O intérprete como segundo enunciador na cadeia da interpretação e sabendo da pressão do momento de avaliação precisa trabalhar mentalmente para dar acabamento formal, clareza na enunciação na língua alvo do que é recebido na língua fonte. A interpretação consecutiva vai lhe dar mais possibilidades de organização de sua atividade mental entre as duas línguas.

b) Prova

A atuação do intérprete no momento da prova é, em geral, um tema polêmico. Para atender uma proposta de educação bilíngue para surdos é sabido hoje que as avaliações também devem apoiar-se na Língua de Sinais, língua materna do surdo, como forma de proporcionar condições iguais de avaliação⁹ (BRASIL, 2005).

O aluno surdo acessa os conteúdos das disciplinas, em grande parte, pela explanação do professor (interpretada para a Língua de Sinais), portanto na leitura da prova pode ocorrer de ele não entender os enunciados das questões e não identificar termos da Língua Portuguesa que são conhecidos por ele na Língua de Sinais e, a partir disso não ter a possibilidade de responder corretamente as questões.

As orientações gerais para resolução da prova são interpretadas de forma simultânea no início da avaliação. Durante a prova, o aluno pode indagar ao professor sobre alguma questão, e nesse momento cabe a interpretação da fala do aluno surdo e a interpretação da

resposta do professor, a depender das circunstâncias cabe o uso da interpretação consecutiva ou simultânea.

Durante uma avaliação escrita, a forma de atuação do intérprete na prova depende no nível de escolaridade¹⁰ do aluno surdo e da competência desse aluno em Língua Portuguesa, como também da negociação com o professor das estratégias que adotarão em conjunto.

Na correção das provas, quando da existência de perguntas abertas que dependem de respostas discursivas do aluno surdo, é conveniente que o professor peça ajuda ao intérprete quando esta escrita não for clara o suficiente, por conta da influência da estrutura língua materna na produção escrita do surdo.

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 95).

No processo de leitura reagimos às palavras com uma ressonância ideológica, construindo em nossa mente os sentidos do texto, pois já temos a consciência linguística. Já o aluno surdo, tendo o Português como uma segunda língua, trabalham em um espaço fronteira, em uma situação de leitor e escritor bem particular, a compreensão está sempre em suspensão e sua escrita sempre passível de correção. Assim, o processo de avaliação que perpassa a escrita como meio de registro requer o cuidado de compreender esta escrita como de um estrangeiro e o papel do intérprete como um apoio.

⁹ No ensino fundamental, é essencial que o intérprete sente-se junto ao aluno e traduza todos os enunciados das questões da prova em português, tendo em vista que nesse nível de escolarização o aluno surdo, geralmente, não tem domínio do português suficientemente para fazer interpretação de texto. No ensino médio, o intérprete permanece na sala durante toda a avaliação e é importante, que ele traduza os enunciados ou palavras a partir da solicitação do aluno. O intérprete pode também neste caso traduzir termos da Língua de Sinais para o Português para que o aluno tenha condição de construir as respostas escritas em Português. Na graduação, ocorre da mesma forma que no Ensino Médio, tendo em vista aí que grande parte dos alunos surdos que cursam o ensino superior também não dominam o português suficientemente para interpretação de texto satisfatoriamente.

Vale esclarecer que além do trabalho do intérprete Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 em seu capítulo IV prevê que a escola deve desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; Deve ainda, disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005).

Salvo, quando de provas da disciplina de Língua Portuguesa, as formas de auxílio do intérprete devem ser negociadas com o professor que deve estar ciente das especificidades linguísticas do aluno surdo e desenvolver adaptações curriculares para o mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes estruturas de generalização desenvolvem-se na mente do intérprete no momento das interações verbais que tem que mediar, sua compreensão é mediada pelo mesmo sistema linguístico que tem que interpretar.

Nessa mesma relação, a função desempenhada pela palavra na atividade mental do intérprete lhe dá consciência da complexidade de cada momento de interpretação, dos interlocutores envolvidos e de suas funções sociais. Toda interação a ser interpretada desencadeia um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva do intérprete, sujeito às experiências e habilidades que ele como intérprete detém.

A noção de que a interpretação simultânea é mais adequada que a interpretação consecutiva está impregnada no imaginário social. As pessoas envolvidas no processo educativo do aluno surdo (professores, alunos surdos e colegas ouvintes) ainda extremamente desinformados sobre o serviço do intérprete, geralmente reproduzem o mito de que a interpretação simultânea é a ideal, até que aconteça uma ruína na comunicação entre as pessoas que dependem da mediação do intérprete. Isso quer dizer, a baixa qualidade de uma interpretação não se faz notar até causar um incidente comunicativo.

A primeira questão referente à distinção entre interpretação simultânea e consecutiva no processo de construção de sentidos pelo intérprete foi discutida no decorrer do texto. Baseando-se nos estudos bakhtinianos sobre língua e interação entendemos que o intérprete desenvolve duplo papel, o de receptor e de locutor o requer tempo de atividade mental para processamento das informações e produção enunciativo-discursiva na outra língua. A interpretação simultânea, em determinada situação, pode impedir de maiores elaborações ou ocasionar equívocos.

Com relação ao segundo questionamento levantado, constatamos ao longo deste texto que há situações em que cada modalidade se aplica melhor. Depende de condicionantes que não refletem apenas o domínio linguístico, mas dos espaços e momentos interativos a serem interpretados.

A natureza das relações entre o surdo e o intérprete como um terceiro ponto para a opção de modalidade simultânea ou consecutiva, nos levou a refletir que o conhecimento pessoal e linguístico do intérprete sobre o surdo interfere na opção de modalidade que faz. Quanto mais se conhece o sujeito e o discurso a ser interpretado mais podemos nos aproximar de uma interpretação simultânea, quanto menos conhecemos esses contextos mais seguro é optar por uma interpretação consecutiva. Apesar de nessas relações, surdo e intérprete compartilharem palavras/sinais com “mesmos significados” para ambos, ou seja, há uma consciência de conteúdo que lhes permite comunicar, cada enunciado é único e particular e estamos suscetíveis ao caráter de novidade da língua em uso.

Para definir a escolha mais adequada de modalidade de interpretação é preciso equacionar os fatores de competência linguística do intérprete, suas habilidades pessoais, preferência de modalidade, conhecimento do enunciador e do discurso e tempo.

As discussões e exercício para desenvolver uma interpretação simultânea ou consecutiva devem permeiar a formação do intérprete de Libras e Português. Até o presente momento, apesar do direito à presença do intérprete educacional, pouco se fez na direção dessa formação e quase todos os intérpretes revelam um posicionamento não profissional por desconhecimento ou por não levar em consideração a possibilidade de opção de modalidade de interpretação. Nesta direção este texto contempla reflexão originada na prática em articulação com a teoria, tendo como ponto de chegada a abertura para maiores reflexões sobre a atuação do intérprete educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. de A. Mesclagem de voz e tipos de discursos no processo de interpretação da Língua de Sinais para o português oral. In: QUADROS, Ronice Müller (org.). *Cadernos de Tradução*. Volume Especial: Tradução e Interpretação de Língua de Sinais, 2010.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (Trad.) 6a ed. São Paulo: Es. Hucitec, 1992. (texto original de 1929).

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. O que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL. *Lei 10.436*, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000.

- _____. *Decreto-lei n. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso: 22 mai. 2007.
- _____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Janeiro de 2008a. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011730.pdf>
- GURGEL, T. M. A. *Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP. Orientadora. Dra. Cristina B.F. de Lacerda. 2010.
- LACERDA, C. B. F. *A prática pedagógica mediada (também) pela Língua de Sinais: trabalhando com sujeitos surdos*. Cad. CEDES [online]. 2000, v. 20, n. 50, pp. 70-83.
- MARTINS, D. A. *Trajetória de formação e condições de trabalho do intérprete de libras em instituições de educação superior*. Dissertação de mestrado em Educação. Campinas: PUC – Campinas, 2009.
- METZGER, M. *Sign Language Interpreting. Deconstructing the Myth of Neutrality*. Washington: Gallaudet University Press, 2002.
- OMOTE, S. *Normalização, integração, inclusão*. Ponto de Vista v. 1 • n. 1 • julho/dezembro de 1999.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado das Letras, p. 125-151, 2003.
- QUADROS, R.M. de. *O Tradutor e INTÉRPRETE de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.) *Inclusão educacional: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Sumus, 2006, pp.299-318.
- SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- WILCOX, S.; WILCOX, P.P. *Aprender a ver*. (Coleção cultura e diversidade). ARARA AZUL: Rio de Janeiro, 2005.

Habilidades aritméticas de alunos surdos

Arithmetical abilities of deaf students

Silene Pereira Madalena

Mestrado em Fonoaudiologia pela Universidade Veiga de Almeida.
Instituição e área em que atua: Instituto Nacional de Educação de Surdos-Rio de Janeiro, Brasil.

Mônica Marins

Doutorado em Ciências Morfológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Mestrado Profissional em Fonoaudiologia na Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, Brasil.

Flávia H. dos Santos

Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidad de Murcia, Espanha.
Depto de Psicologia Experimental na UNESP, Universidade Estadual Paulista, Brasil e Depto de Psicologia Básica e Metodologia, Universidad de Murcia, Espanha.

Artigo recebido em 29 de outubro de 2012 e selecionado em 07 de novembro de 2012

RESUMO

Dentre as habilidades matemáticas, aprender a fazer cálculos, distinguindo quando e como empregá-los, amplia a visão de mundo e transforma de forma determinante nossa maneira de pensar. Contudo, o raciocínio lógico não é um atributo de uso exclusivo do pensamento matemático, o que nos remete às implicações da linguagem a este campo de conhecimento. O presente estudo dedicou-se a investigar o desempenho aritmético de alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Para tal, utilizou-se o Teste de Desempenho Escolar de Aritmética, do qual foram adaptadas as três questões orais para a Língua Brasileira de Sinais. Os resultados revelaram que dentre as características sociodemográficas apenas o nível de escolaridade das mães teve correlação com o desempenho dos participantes. Embora exista um atraso da população surda com relação à idade média esperada por ano escolar, houve progressão acadêmica.

Palavras-chave: Surdez. Matemática. Criança. Escolaridade.

ABSTRACT

Among the math abilities, learning how to calculate, distinguishing the way to do it, extending the worldview and changing in a decisive way our thinking style. How-

ever, the logical reasoning is not an exclusive attribute of mathematical thinking, what remits us to language implications in this field of knowledge. The present study aimed to investigate the arithmetical performance of students from the Fundamental Level of the National Institute of Deaf Education. For this purpose the School Performance Test of Arithmetic was used and its oral questions were adapted to the Brazilian Sign Language. Results indicate that among socio demographic characteristics only the mother's education level correlates with volunteer's performance. Although there is a deaf population delay regarding the age expected for each scholar year there was academic progression.

Keywords: Deafness. Mathematics. Children. Scholarity.

INTRODUÇÃO

Mais do que pessoas alfabetizadas, a principal função da escola é produzir pessoas letradas e, em se tratando da matemática, *peessoas numeradas*, capazes de utilizar conhecimentos numéricos no seu cotidiano, estabelecendo as mais variadas relações. Sabendo-se que as habilidades de letramento e de numeramento são utilizadas nos mais diversos momentos de vida diária, e que a inserção social efetiva dos sujeitos está diretamente relacionada a estas práticas, é importante que a escola cumpra seu papel básico de habilitar as pessoas funcionalmente.

O desafio de educar para uma sociedade globalizada, que se transforma a cada dia, está presente não só na educação de ouvintes, como também faz parte da prática escolar com crianças e jovens surdos, acrescido de variáveis, que o fazem aumentar. O principal fator em torno do qual estas relações pedagógicas, culturais e sociais se estabelecem, diz respeito à escolha e uso de uma Língua; isso pode acarretar a redução ao acesso às informações por parte dos alunos e dificultar ainda mais as relações entre professores, alunos e o conhecimento de uso social.

Desta forma, o presente trabalho pretende contribuir apresentando um estudo em que as habilidades numéricas de 63 alunos, entre crianças e jovens surdos, foram investigadas. Sendo assim, o Teste de Desempenho Escolar de Aritmética (TDE), foi escolhido como instrumento que, além de questões escritas, também apresenta situações problema envolvendo conceitos básicos de comparação, adição e subtração. O processo de adaptação das questões orais e o resultado obtido pela população deste estudo serão apresentados a seguir por meio de análise quantitativa e qualitativa.

1. SURDEZ E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

1.1. Habilidades Matemáticas

A capacidade matemática não é unicamente humana, há estudos que relatam a influência de componentes filogenéticos, em que mamíferos e aves possuem habilidades numéricas. Tais habilidades possibilitam inferir, por exemplo, a quantidade de predadores, discriminando, também, espaços onde há mais alimentos (FERREIRA e CALLEGARO, 2004; CALLEGARO, SARTORIO, FRAINER et al., 2009; DEHAENE, 2009). Este conhecimento, que revela um senso numérico, tem sido fundamental para a perpetuação das espécies. (BUTTERWORTH, 2002).

Feigenson, Dehaene e Spelke (2004) definem senso numérico como uma capacidade inata para perceber e discriminar numerosidades, por meio da representação e manipulação de magnitudes não verbais, numa "linha numérica mental" espacialmente orientada. Fatores culturais, que incluem o conhecimento de símbolos numéricos, bem como experiências que envolvem o conhecimento acerca de contagem e medidas, contribuem de maneira determinante para a formação desta "linha numérica mental". (DEHAENE, 2009). Portanto, a acuidade numérica é progressivamente refinada ao longo da infância e, principalmente por meio da educação formal, atinge a capacidade do adulto no início da adolescência. (BERTELETTI, LUCANGELI, PIAZZA et al., 2010).



Os termos **numerosidade** e **número** são distintos, pois enquanto o primeiro se refere à percepção numérica de quantidades, o termo número pode ser utilizado com as funções de quantificação, indicação de ordem ou de identificação (CEBOLA, 2002). Assim, as habilidades numéricas intuitivas, partilhadas por várias espécies, fundamentam conceitos matemáticos mais sofisticados somente observados no ser humano (FEIGENSON, DEHAENE e SPELKE, 2004). A aritmética simbólica é um patrimônio cultural específico da espécie humana e seu desenvolvimento depende da melhora progressiva dos sistemas de notação numérica. (DEHAENE, SPELKE, PINEL et al., 1999).

Von Aster e Shalev (2007) descrevem um modelo de representação cognitiva do número composto por quatro etapas em que a capacidade inicial de reconhecimento, por aproximação de pequenas quantidades, dá origem a uma segunda fase que compreende o sistema verbal de contagem (Quadro 1). Nesta etapa, as palavras numéricas passam a ser associadas às quantidades. Posteriormente, com a entrada da criança no processo formal de escolarização, os números arábicos passam a ter significado, possibilitando o aparecimento dos cálculos escritos. A quarta etapa corresponde ao campo semântico com a construção espacial da linha numérica mental. Nesta fase os números são representados da esquerda para a direita, permitindo a elaboração de cálculos aproximados e o pensamento aritmético propriamente dito. Desta forma, a aquisição de estratégias para a representação de quantidades passa por fases evolutivas, com origem nas capacidades numéricas não verbais. Villamor (2009) e Santos (2010), em seus estudos sobre a cognição de conceitos matemáticos, apontam para um processo gradual de desenvolvimento de tais habilidades e fazem referência a este modelo de representação numérica.

Diferentes modelos teóricos de representação numérica, apesar de divergentes em alguns aspectos, apresentam pontos em comum que puderam ser mais aprofundados recentemente, com o avanço da tecnologia. As pesquisas no campo da neurociência possibilitaram a identificação de áreas cerebrais que são ativadas diante de tarefas que envolvem processamento numérico, mostrando que há influências biológicas e culturais. (RICKARD, 2000; BUTTERWORTH, 2002; DEHAENE, 2009).

A relação entre os conhecimentos matemáticos que são inatos ou construídos começou a ser estudada por Piaget (1975). Em seu livro sobre a gênese do número eram feitas perguntas às crianças e as respostas verbais eram classificadas de acordo com o nível de conhecimento de cada faixa etária. O conceito de número era um exemplo de conhecimento lógico matemático, que tinha origem na ação da criança sobre os objetos. Piaget também observou que crianças pré-escolares reco-

Quadro 1. Quatro etapas do modelo de desenvolvimento da cognição numérica

Capacidade da memória operacional	Passo 1	Passo 2	Passo 3	Passo 4
Representação cognitiva	Sistema central de magnitude  Quantidade concreta	Sistema verbal de números /um/dois/... Números em palavras	Sistema arábico de números ..., 13, 14, 15, ... Dígitos	Linha numérica mental  Imagem espacial
Área cerebral	Bi-parietal	Pré-frontal esquerdo	Bi-occipital	Bi-parietal
Habilidade	Aproximação, comparação	Contagem verbal, estratégias de contagem, recuperação de fatos	Escrita de contas, ímpar/par	Aproximação de cálculos, pensamento aritmético
	Infância	Pré-escola	Escola	Tempo

Adaptado de von Aster e Shalev (2007) e de Santos e colaboradores (2010).

precisam pequenas quantidades de objetos, formando conjuntos de até três elementos, sem a necessidade de contá-los, chamando os números 1 (um), 2 (dois) e 3 (três) de **números perceptuais**. Porém, para este autor a conservação do número, que implicava na síntese das relações de ordem e de inclusão, não era observada em suas pesquisas com crianças de idade inferior a quatro anos. Assim, para Piaget, as crianças desta idade não tinham senso numérico. (DEVLIN, 2004; RATO e CALDAS, 2010).

Fatores inatos e adquiridos vão construindo as habilidades numéricas, formando redes neurais que dão suporte às aquisições do campo da matemática. Os conceitos construídos vão sendo organizados pelas crianças, principalmente a partir da possibilidade de reflexão sobre as atividades diárias por meio da linguagem (GELMAN e BUTTERWORTH, 2005). De acordo com Vygotsky (1999), que investigou as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, para desenvolver conceitos a criança necessita de atenção deliberada, memória lógica, abstração e capacidade para comparar e diferenciar. Estas funções cognitivas são ativadas durante a formação de conceitos, por meio de conexões associativas. O autor afirma que uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar é a aprendizagem, o que determinará o curso de todo o seu desenvolvimento mental. Para ele "um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização", mas lembra que os significados das palavras evoluem. (VYGOTSKY, 1999, p. 107).

1.2. Surdez, aquisição de linguagem e educação bilíngue

A audição é um dos principais canais responsáveis pela aquisição de linguagem oral, conseqüentemente a perda auditiva irá interferir de forma significativa nos processos interdependentes da linguagem como: desenvolvimento do pensamento, memória e raciocínio, em especial para quem nasce ou fica surdo no período pré-lingual. (SILVA, LLERENA JR e CARDOSO, 2007).

Considerando-se que aproximadamente 90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes (SILVA, PEREIRA e ZANOLI, 2007), há um entrave comunicativo entre pais e filhos. As crianças com surdez severa ou profunda vão diferir de maneira significativa na apropriação de informações que estão no seu entorno. Inicialmente, estas famílias investem na aquisição da linguagem oral, porém uma grande maioria fracassa em tal processo (MAYBERRY, 2002). Desta forma o contato destas crianças com a Língua de Sinais acontece em idade avançada. Lodi, Harrison e Campos (2009) explicam que a dificuldade de acesso e aceitação da Língua de Sinais pelos próprios surdos e seus familiares implica em uso e conhecimento bastante variáveis, o que resulta em diferentes níveis de domínio da Libras e por isso o uso desta Língua ainda não pode ser estendido a todas as pessoas surdas.

Fernandes (2007) afirma que a Libras é utilizada por pessoas surdas que residem em centros urbanos de

grande e médio porte, constituindo-se num sistema linguístico autônomo. Esta modalidade visoespacial de representação guarda especificidades que a diferenciam do Português com relação à flexão de tempo e pessoa dos verbos, ordem das palavras na oração e concordância nominal e verbal. Por outro lado, apresenta traços marcantes das linguagens orais tanto do ponto de vista lexical, quanto gramatical e funcional, caracterizando-se como um tipo de linguagem verbal (FERNANDES, 2007). O processo de construção das narrativas nas Línguas de Sinais também se diferencia das Línguas Oraís, no que se refere aos elementos que articulam os eventos. As mãos não são os únicos portadores de informação linguística. Expressões faciais, assim como movimentos e postura da cabeça e do corpo, atuam de forma determinante como elementos coesivos das narrativas e fornecem informações importantes sobre a organização dos relatos. O espaço em torno do sinalizador marca as relações gramaticais e é parte integrante das Línguas de Sinais, que resultam da combinação de traços manuais e não manuais. (PEREIRA e NAKASATO, 2001).

A Libras foi reconhecida no Brasil como Língua oficial por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, de acordo com o parágrafo único:

“Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades das pessoas surdas do Brasil”. (BRASIL, 2002).

Após a publicação da lei, com regulamentação por meio do decreto de 22 de dezembro de 2005 e aceitação como meio legal de comunicação e expressão, esta minoria linguística passa a ter seus direitos assegurados (BRASIL, 2005). De acordo com Quadros (2008) essa legislação inclui um planejamento para que a Libras seja reconhecida e difundida no País, em diferentes espaços da sociedade, e a área da Educação torna-se responsável pela garantia de uma educação bilíngue para os surdos.

Há diferenças marcantes entre as designações “deficiente auditivo” e “surdo”. No documento “A educação que, nós surdos, queremos e temos direito” (2006), a comunidade surda propõe a substituição da expressão “deficiente auditivo” por “surdo” pois considera que a primeira utiliza a comunicação oral, prioriza seus resíduos auditivos por meio da correção de aparelhos e marca a pessoa pelo que ela não tem, num enfoque estritamente clínico. A palavra “surdo” é aquela que os surdos escolheram para fazer referência a si e aos seus pares, além de ser a mais usual na cultura padrão para designar a

pessoa que não ouve (BEHARES, 1993). Desta forma, o termo **surdo** se refere a pessoas que atuam politicamente para terem seus direitos linguísticos respeitados como cidadãos e usam a Língua de Sinais para sua comunicação (FELIPE, 2001). Por este motivo, o uso da expressão “pessoas **com** surdez” também não é aceito por esta comunidade. Sacks (1990) ainda marca a diferença entre surdos e Surdos, utilizando a letra maiúscula para designar os membros de uma comunidade linguística diferente. Sabendo-se que a Língua é um dos critérios que define um povo (HOUAISS e VILLAR, 2009), Quadros (2008) faz referência ao povo surdo brasileiro como pertinente a um espaço geográfico não determinado, com uma fronteira móvel, em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) especifica tal povo.

1.3. Surdez e aprendizagem da matemática

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2002/2004) teve como objetivo levantar dados sobre as habilidades matemáticas dos brasileiros, entre 15 e 64 anos (FONSECA, 2004). Na última pesquisa apenas 23% da população dominavam as habilidades matemáticas requisitadas em tarefas cotidianas, contudo, estas e muitas outras pesquisas, que servem de base para a formulação de políticas públicas, não incluem informações específicas sobre as pessoas surdas. Além disso, a escassez de material sobre investigações que busquem melhorar o nível de desempenho destas pessoas em matemática só reforça a história de uma minoria linguística que, com frequência, fica à margem dos acontecimentos de uma sociedade ouvinte. Assim, a díade matemática e surdez precisa de investigações para que haja uma discussão sobre as implicações de uma e de outra e de uma sobre a outra.

Nunes (2004), em seu livro sobre o ensino da matemática para crianças surdas, faz referência a uma série de estudos que têm monitorado o desempenho acadêmico destas crianças na Inglaterra, desde 1957. Em cinco décadas de pesquisa, o atraso inicial de dois anos e meio, entre as médias atingidas por crianças surdas com relação às ouvintes, passou para três anos e meio levando-se em conta os resultados obtidos em testes de matemática. O baixo desempenho dos alunos surdos mostrou-se mais acentuado quando os testes requerem leitura de instruções para a resolução de tarefas matemáticas. Outro fator que acentuou a dificuldade dos alunos surdos foi a idade cronológica, observando-se maior defasagem quanto maior for a idade. Neste caso, o atraso para alunos surdos de quinze anos de idade, por exemplo, subiu para quatro a cinco anos, quando seus resultados foram comparados aos de seus pares ouvintes. A autora também percebeu que muitos aprendiam o algoritmo, mas não sabiam quando usar as quatro operações. Realizou análises quantitativas e qualitativas, verificando que as

relações existentes entre perda auditiva e competência matemática não explicam o baixo desempenho destas crianças. Constatou que a perda auditiva (com a respectiva dificuldade comunicativa) colocava as crianças surdas em uma **situação de risco**, prejudicando o ensino e a aprendizagem matemática. Esta situação de risco, provocada pelas questões comunicativas, poderia resultar em dificuldades específicas na aprendizagem e aplicação de conceitos matemáticos, principalmente nas situações de uso diário, revelando uma relação direta entre o desenvolvimento linguístico e a construção da cognição.

Em sua tese sobre a formação de conceitos matemáticos em crianças surdas, na Suécia, Foisack (2005) desenvolveu um trabalho com sete alunos de onze anos, que cursavam o quarto ano numa escola especial. Neste estudo, que buscava entender o porquê das dificuldades das crianças surdas na aprendizagem matemática, utilizou-se a Língua de Sinais Sueca para comunicação e somente no teste final foi utilizada a escrita. A autora observou a habilidade na resolução de problemas multiplicativos e o nível de compreensão dos conceitos envolvidos de quatro maneiras diferentes. Concluiu que o uso de formas diferenciadas para representar um problema oportuniza o raciocínio em nível metacognitivo e que o uso de material estruturado facilitou a visualização de números grandes, auxiliando a compreensão da "lei da comutatividade", em que a ordem dos fatores não altera o produto (representada pela sentença $a \times b = b \times a$). Também percebeu que é preciso maior desenvolvimento de terminologia específica em Língua de Sinais e que este fator poderia tornar a aprendizagem de conceitos menos dependentes da língua falada e escrita. Embora não tenha encontrado diferença entre estudantes surdos e ouvintes nas etapas de compreensão dos problemas, os participantes de seu estudo não mostraram domínio de números com três dígitos. De modo geral, esta capacidade encontra-se automatizada para alunos ouvintes desta idade, o que revelou atraso dos alunos surdos confirmando os achados de estudos anteriores. A autora enfatiza a importância do ensino da matemática por meio da resolução de problemas e da comunicação dos procedimentos utilizados, tanto para alunos surdos quanto para ouvintes. Afirma que, em especial, a situação bilíngue destes estudantes requer o desenvolvimento de métodos, para ensino da matemática, com enfoques diferentes dos utilizados atualmente.

Aprender matemática envolve aprender maneiras específicas de pensar sobre número e espaço, e de utilizar estes conhecimentos para processar a informação; em se tratando de pessoas surdas, esta forma de pensar é ainda mais específica. Em suas pesquisas, Nunes, Bryant, Hallett *et al.* (2009) fizeram algumas considerações sobre a dificuldade na construção de conceitos destas crianças, tanto em questões aritméticas quanto

na resolução de problemas. A contagem da série numérica, que os ouvintes aprendem informalmente antes de entrar na escola, não acontece da mesma forma para as crianças surdas, e esse conhecimento é fundamental na resolução de problemas que envolvem os cálculos aritméticos iniciais com números de apenas um dígito, por exemplo (MORENO, 2006). Torna-se fundamental analisar quais estratégias poderiam beneficiá-las, investigando suas formas de pensar e processar a informação, visando minimizar o atraso educacional de alunos surdos com relação aos ouvintes. (NUNES e MORENO, 1998; 2002; NUNES, BRYANT, HALLETT *et al.*, 2009).

Em resumo, inicialmente, os referenciais teóricos apontados neste estudo descreveram, de modo geral, a origem das habilidades matemáticas, e a forte influência dos aspectos culturais, em especial o papel da escolaridade, no desenvolvimento de tais habilidades. No processo de aquisição de linguagem por surdos, que na sua maioria são filhos de pais ouvintes, a Língua de Sinais se apresenta como crucial, ficando evidenciada a necessidade de uma educação bilíngue para esta população. O fato dos surdos processarem informações de maneira específica, segundo estudos da neurobiologia da surdez, confirma a importância de estratégias pedagógicas "desenhadas" especialmente para este grupo que tem a surdez como "experiência visual". A partir deste breve panorama, começou a se formar uma trama em que os fios da diáde surdez e matemática foram sendo entrelaçados.

Buscando investigar esta maneira peculiar de processar informações, a população deste estudo foi avaliada em suas habilidades aritméticas. A partir da descrição sociodemográfica da população e da análise dos resultados foi possível relacionar suas características com tais habilidades, além de analisar a progressão acadêmica. Desta forma, a partir dos resultados coletados, o presente estudo pode indicar caminhos e alternativas pedagógicas para minimizar a defasagem entre surdos e ouvintes no campo da matemática.

2. AVALIAÇÃO DE ARITMÉTICA EM SURDOS

Quanto ao desempenho em tarefas matemáticas, não há indicação de pesquisas que cite instrumentos específicos em Língua de Sinais para avaliar tais competências em surdos. Madalena (1997), Leybaert e Cutsem (2002), Fávero e Pimenta (2006), dentre outros, realizaram estudos na área de matemática com instrumentos que precisaram ser adaptados para esta população e, de acordo com o objetivo de cada um destes trabalhos, diferentes testes foram utilizados.

Stein (1994) desenvolveu o Teste de Desempenho Escolar- TDE, para avaliar de forma objetiva as capacidades fundamentais para a aprendizagem por meio de

três subtestes: escrita, leitura e aritmética. Cada um dos subtestes apresenta uma escala de itens que aumenta gradativamente em dificuldade para avaliar o desempenho acadêmico de crianças de 1ª à 6ª série (atualmente de 2º ao 7º ano do Ensino Fundamental). Além disso, o objetivo principal do TDE é verificar se o desempenho do aluno está compatível com o ano escolar, o que pode ser aferido independente da idade cronológica, possibilitando uma avaliação mais adequada ao contexto da população surda.

Neste estudo optou-se apenas pelo subteste de aritmética, no qual a criança deve dar uma solução oral para 3 problemas e calcular mais 35 operações aritméticas apresentadas por escrito. Outro fator importante é que a avaliação proposta, feita por meio de cálculos escritos, minimizaria as possíveis interferências linguísticas, visto que a escrita, incluindo-se os símbolos aritméticos e os números, não difere da utilizada pelos ouvintes. Neste caso, foi necessária uma adaptação das questões orais para Libras.

No manual para aplicação do teste, Stein (1994) sugere que os itens da parte oral não sejam realizados pelos alunos a partir da 3ª série (4º ano do Ensino Fundamental) e que sejam computados como certos, a partir deste ano escolar, para o cálculo do escore bruto. Contudo nesta pesquisa optou-se pela realização das questões orais, adaptadas para Libras, por todos os alunos, independente do ano escolar, tendo sido computadas como certas apenas para os alunos que de fato as acertaram. Esta forma de avaliar, incluindo as questões orais para todos, deveu-se ao fato de que os alunos deste segmento têm níveis muito distintos de proficiência linguística.

A partir de então, as três questões orais do TDE passarão a ser chamadas de **TDE Libras**. As questões escritas deste mesmo teste serão denominadas como **TDE escrito** e o escore bruto que envolve o total de acertos, tanto da parte aplicada em Libras quanto da parte escrita, **TDE integral**.

No TDE escrito, os alunos foram orientados a utilizar a borracha somente para apagar respostas que eles reavaliassem como inadequadas e para não apagar os procedimentos utilizados como apoio para a realização de alguns cálculos. Assim, apesar do TDE integral propor uma avaliação quantitativa pelo número de acertos, foi possível observar por meio de desenhos, esquemas e tabelas alguns dos raciocínios empregados. Este material poderá ser utilizado futuramente para análise qualitativa das respostas.

Vale ressaltar que a pesquisadora é também professora da Oficina de Matemática que os alunos frequentam semanalmente, no INES. Portanto, a coleta de dados do TDE integral não causou estranheza aos participantes.

2.1. Processo de adaptação para Libras

As três primeiras questões do TDE Libras estavam previstas para aplicação oral, porém, considerando-se que a Língua de instrução da Escola é a Libras, foi realizada a tradução e adaptação deste material. Estas questões avaliam conceitos básicos da matemática envolvendo uma comparação entre dois números formados por dois dígitos, cada um, e duas situações de campo aditivo. Os problemas orais de campo aditivo estão ligados à ideia de transformação: a primeira refere-se a uma transformação positiva e a outra negativa, ambos com números de apenas um dígito. Desta forma, pode-se observar o conhecimento básico das operações de adição e subtração sem envolver a leitura (independente, portanto, da compreensão das mesmas via Português escrito).

Assim, uma das assistentes educacionais surdas¹ do INES, proficiente na Língua de Sinais, com certificação do PROLIBRAS² e formada em pedagogia pelo INES, fez a leitura das questões em Português e as traduziu. Discutimos, cuidadosamente, a melhor forma de cada uma das questões ser passada para Libras, respeitando a estrutura sintática da Língua de Sinais, que é diferente da estrutura do Português.

Ao fazer a tradução, partiu-se da observação de que o sinal do verbo comparar é feito com as duas mãos no ar, à frente do tronco, com as palmas das mãos voltadas para o sinalizador, em movimentos alternados, se aproximando e se afastando do tronco. Desse modo, na situação de comparação, cada um dos números foi sinalizado por uma das mãos, de maneira pausada, um a seguir do outro, para que os dois números ocupassem espaços distintos no ar, respectivamente lado direito e esquerdo do corpo da assistente, remetendo ao sinal do verbo comparar. O uso do conectivo "ou" é bastante conhecido pelos alunos e também auxilia na compreensão da ideia de comparação. Os alunos estão acostumados com expressões em que uma das opções oferecidas precisa ser escolhida como resposta. Assim, o uso do conectivo que era proposto pela autora do teste foi mantido na tradução.

A situação-problema de transformação negativa fazia referência a perda de figurinhas, porém o sinal de "figurinha" (artigo colecionável em álbuns) não é do conhecimento de todos os alunos. Nem todos os alunos têm vivência de colecioná-las e os sinais utilizados para

¹ Nomenclatura sugerida por profissionais da instituição para os monitores Surdos do INES. Entende-se por monitor Surdo, o profissional com formação mínima de Ensino Médio, modelo de Língua e identidade, que trabalha no INES com o professor em sala de aula, em horário determinado. Este profissional favorece a interlocução adequada entre professores ouvintes e alunos Surdos. Seu trabalho tem ênfase no conhecimento de mundo, podendo também abranger áreas do conhecimento textual e/ou sistêmico da segunda Língua, ou seja, Português escrito, mediante conceitos negociados em Libras. (FLORES, 2007).

² Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras.

representar “figurinhas” podem ser diferentes, sendo uns mais icônicos que outros, dependendo da proficiência de quem sinaliza. Da mesma forma que na aquisição da fala oral, o vocabulário em sinais vai sendo refinado. Crianças usam uma fala mais coloquial, adolescentes gírias e expressões que seus grupos compreendem e os adultos diferentes padrões de acordo com a situação em que se encontram. Assim, a situação-problema que envolvia a subtração foi adaptada para ideia de “perder canetas” e não figurinhas. Era importante avaliar se os alunos compreendiam a transformação negativa de certa quantidade de objetos, e que perder alguns iria diminuir seu quantitativo inicial. Os verbos “perder” e “ganhar” também são bastante usuais, mesmo entre os alunos que utilizam a Libras há pouco tempo. O importante era garantir a compreensão das três questões propostas pelo TDE: escolha do maior número, adição e subtração, respectivamente.

Em seguida, as questões foram gravadas, observando-se o tempo de exposição (duração) de cada sinal, o ritmo, a fluência da Língua e os sinais referentes aos números que eram utilizados em cada situação-problema. A assistente educacional foi filmada em um fundo branco, de modo que seu rosto e a parte superior do tronco ficassem em evidência. Os sinais utilizados foram selecionados formando um repertório linguístico que pudesse ser acessível a todos os alunos. O resultado desta gravação foi apresentado a outras quatro pessoas surdas adultas, proficientes em Libras. Estas pessoas escreveram as questões, registrando o que compreenderam. Assim foi realizado o percurso: Português escrito – Libras – Português escrito, validando esta etapa de adaptação.

3. PARTICIPANTES

Buscando traçar o perfil do desempenho de alunos surdos em aritmética foram selecionados para participar da pesquisa os alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental, do INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. A escolha deveu-se ao fato de ser esta escola o Centro Nacional de Referência na Área da Surdez e todos os seus alunos terem surdez severa ou profunda. Além disso, a Língua de Sinais é a principal Língua de instrução e, desta forma, pode-se considerar que seus alunos têm o perfil indicado para esta investigação.

No Setor de Ensino Fundamental I do INES-SEF I, que compreende os cinco primeiros anos escolares, estão matriculados os alunos do 1º ao 5º ano. Deste setor, todos os alunos de 2º ao 5º ano participaram da pesquisa, num total de 63, com idades entre 9 e 18 anos, sendo 37 participantes do sexo masculino e 26 do sexo feminino (Tabela 1 e Quadro 2). Os alunos do 1º ano não foram incluídos neste estudo em função do TDE não se

aplicar a esta população. Além disso, muitos destes alunos estão chegando pela primeira vez à escola bilíngue e, portanto, em fase inicial de construção de Libras e de aquisição formal de conhecimentos aritméticos.

Tabela 1: População do estudo por gênero/ano escolar

Anos escolares	Nº de alunos		Sexo feminino	
	Total	Percentual	Total	Percentual
2º	13	20,63	5	7,93
3º	12	19,04	7	11,12
4º	17	27	5	7,93
5º	21	33,33	9	14,30
Total	63	100	26	41,28

Quadro 2. Distribuição dos alunos por idade cronológica em cada ano escolar.

Anos escolares	Idade cronológica em anos									
	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
2º	1	3	1	1	2	5	-	-	-	-
3º	-	-	-	4	3	1	3	1	-	-
4º	1	3	1	1	6	1	1	3	-	-
5º	-	-	-	2	4	5	5	4	-	1
Total	2	6	2	8	15	12	9	8	-	1

Destacadas em cinza estão as faixas etárias comuns a todos os anos escolares

Quando à perda auditiva, apenas um aluno possui perda bilateral severa, seis têm perda severa no ouvido direito e profunda no esquerdo, enquanto os outros 56 participantes possuem perda auditiva bilateral profunda. Durante a realização deste estudo não havia alunos com implante coclear.

Antes de iniciar as análises e caracterização da população, optou-se pela exclusão de 5 participantes, a partir das informações coletadas com as mães: um pelo fator idade (18 anos) e os outros 4 alunos por apresentarem comprometimentos associados à surdez. Dois relataram síndromes: Saethre-Chotzen tipo III (incluindo Acrocefalossindactilia tipo III e Arnold Chiari tipo I) e Tourette, sendo este último com outras comorbidades como TDAH, Transtorno de oposição e desafio e Transtorno obsessivo compulsivo. As duas exclusões adicionais foram realizadas pelo fato dos alunos apresentarem microcefalia e paralisia cerebral. Desta forma,

evitou-se que tais comprometimentos pudessem interferir no desempenho acadêmico e gerar discrepâncias na amostra. Sendo assim, as análises estatísticas passam a contar com uma população de 58 alunos.

3.1. Procedimentos

Inicialmente, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Veiga de Almeida, e aprovado sob número 256/10. Em seguida, foi distribuída uma carta aos pais esclarecendo os objetivos da pesquisa e solicitando autorização dos responsáveis pelos alunos do INES, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido. Logo após, os professores da Instituição participante foram informados sobre o estudo que seria realizado e iniciou-se a coleta de dados.

Os alunos foram avaliados individualmente, em uma das salas de aula do INES, no próprio SEF I, em horário previamente combinado com cada um de seus professores e, com seus responsáveis, quando necessário.

Os participantes eram submetidos às três situações-problema do TDE Libras, previamente gravadas e, a seguir, cada um recebia por escrito as outras questões. Conforme as orientações descritas no manual para aplicação do teste, os itens estavam organizados em ordem crescente de dificuldade e os participantes eram orientados a interromper o subteste assim que o grau de dificuldade estivesse além do que poderia ser resolvido por cada um deles. Esta coleta de dados foi realizada nos meses de junho e julho de 2010.

Após o TDE integral, em agosto de 2010, foi entregue aos responsáveis de cada aluno um questionário com perguntas de múltipla escolha relativas ao grau de escolaridade das mães, renda mensal familiar, idade em que a surdez foi detectada e sua etiologia, incluindo a idade em que o aluno conheceu a Libras. Os responsáveis receberam este instrumento e o devolveram respondido no período de agosto a dezembro de 2010. O questionário favoreceu um mapeamento da população, possibilitando a caracterização dos participantes da pesquisa com relação aos dados coletados.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As informações coletadas foram utilizadas para mapear a amostra quanto às características dos alunos e seus familiares. Os dados relativos à escolaridade parental dos participantes surdos, mais especificamente das mães, revelaram que apenas 1,72% (n=1) têm ausência de escolaridade, 41,38% (n=24) cursaram até o 1º segmento e 13,8% (n=8) até o 2º segmento do Ensino Fundamental. Ainda com relação à habilitação acadêmica das mães, 32,76% (n=19) cursaram até o

Ensino Médio e 10,34% (n=6) concluíram o 3º grau ou estão cursando este nível (Gráfico 1). Tais informações mostram que uma parcela considerável (43,1%) da população tem baixa escolaridade.

Gráfico 1. Nível médio de escolaridade das mães. Em cada categoria estão incluídas as possibilidades de nível incompleto e completo.



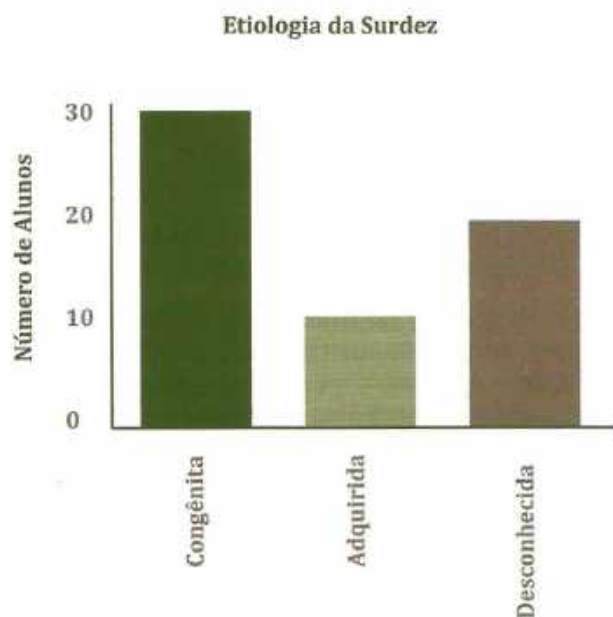
O levantamento da renda média familiar mensal mostrou dentre os participantes: 6,9% (n=4) das famílias dispõem de até meio salário, 51,72% (n=30) de um salário mínimo, 20,69% (n=12) de 2 salários, 18,97% (n=11) de 4 salários mínimos e apenas 1,72% (n=1) de 8 salários (Gráfico 2). A renda média mensal revela que a grande maioria dos participantes pertence a famílias de baixa renda, com 79,31% dispondo de até dois salários mínimos mensais, aproximadamente. Neste item optou-se por aproximar o valor do salário mínimo vigente para R\$ 600,00 (seiscentos reais) a fim de facilitar o preenchimento do questionário entregue aos pais.

Gráfico 2. Renda familiar média mensal em salários mínimos. Foi utilizada uma aproximação do salário mínimo vigente para seiscentos reais e todas as categorias foram calculadas em formato de múltiplos inteiros do valor base.



Em relação à etiologia, os fatores que causaram a surdez foram classificados em congênitos e adquiridos. Dentre os fatores congênitos relatados (50%, n=29) destacam-se: rubéola na gestação, fatores genéticos, outros problemas na gravidez e permanência do bebê em UTI neonatal. As causas adquiridas (17,24%, n=10) encontradas na população da pesquisa foram meningite e uso de remédios ototóxicos. Contudo, não foi possível identificar a causa da perda auditiva de um número expressivo de alunos 32,76% (n=19), impossibilitando o agrupamento destes participantes de acordo com a classificação adotada (Gráfico 3). Quanto ao tipo de surdez, foi identificada na grande maioria da amostra a perda auditiva bilateral profunda. Contudo, também estavam incluídos seis alunos com perda bilateral severa no ouvido direito e profunda no esquerdo, e um aluno com perda bilateral severa. Diante da ausência de alteração nos resultados com a exclusão destes sete alunos, foi mantido o total de 58 participantes nas análises estatísticas.

Gráfico 3. Etiologia da Surdez: distribuição dos voluntários conforme a classificação das causas relatadas.



Há uma defasagem acentuada entre a média da idade cronológica, que caracteriza a amostra deste estudo e a prevista para crianças ouvintes com desenvolvimento típico por ano escolar (Tabela 2). Considerando-se que este fator poderia colocar a população deste estudo em desvantagem, o teste realizado para avaliar as habilidades aritméticas teve como referência o ano escolar.

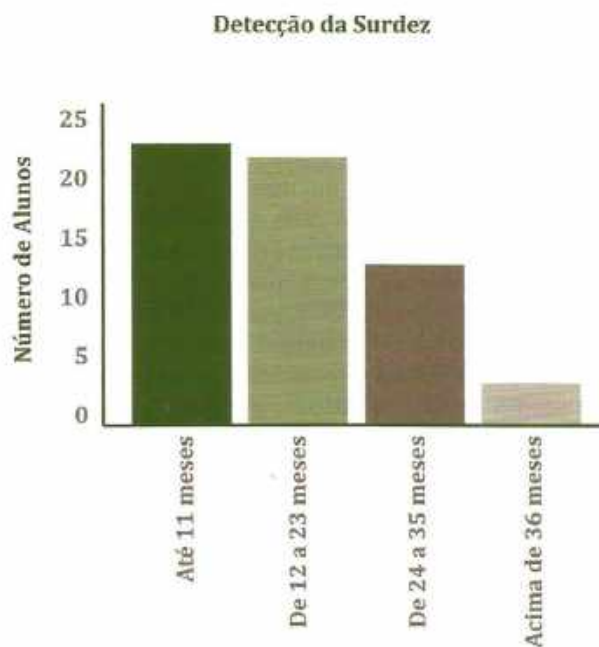
Tabela 2. Relação da média de idade em anos, por ano escolar

Ano escolar	n (58)	Idade média em anos	Idade média esperada em anos*	Atraso médio de idade em anos
2º	12	12,7	7	5,7
3º	11	13,4	8	5,4
4º	16	13,4	9	4,4
5º	19	14,6	10	4,6

*Conforme Lei nº 11.274/06

Na população deste estudo observou-se que não houve relação entre a idade do início de uma educação bilíngue e a idade da detecção da surdez. Cerca de 73% (n=42) dos alunos tiveram o diagnóstico da perda auditiva antes de 24 meses de idade (Gráfico 4), embora 44,83% (n=26) da amostra tenham sido expostos à Libras em idade precoce (até 4, 6 anos; QUADROS e CRUZ, 2011).

Gráfico 4. Idade de detecção da Surdez.



De acordo com os resultados apresentados no TDE integral, os alunos foram agrupados em três níveis: superior, médio e inferior. Estes níveis baseiam-se no número de acertos esperado para cada um dos anos escolares, independente do fator idade (Tabela 3). O baixo número de alunos que compuseram o grupo superior levou a adição destes aos de classificação mediana, para efeito de análise estatística.

Tabela 3. Classificação proposta no TDE de aritmética, do 2º ao 5º ano, calculada pelo número de acertos a partir dos escores brutos.

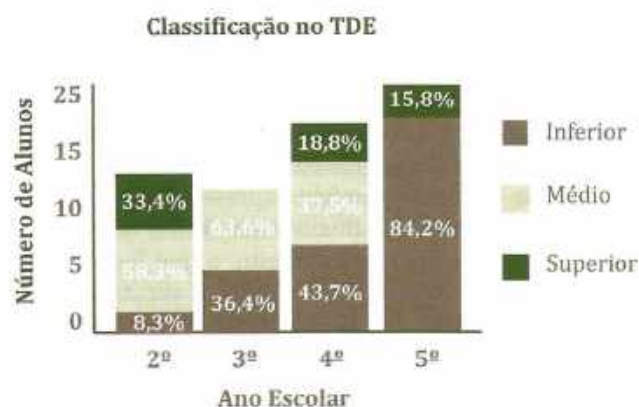
Classificação	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Superior	≥ 9	≥ 14	≥ 18	≥ 24
Médio superior	7 e 8			
Médio	-	10-13	15-17	19-23
Médio inferior	3 - 6			
Inferior	≤ 2	≤ 9	≤ 14	≤ 18

Adaptado de Stein, 1994, p. 23 e 24.

Os grupos mostraram-se equivalentes (teste de Mann Whitney, $\alpha=0,05$) quanto ao gênero ($p=0,76$), renda ($p=0,24$), idade da detecção ($p=0,69$) e etiologia da surdez ($p=0,23$); porém diferiram quanto à escolaridade das mães ($p=0,022$). Embora estudos brasileiros não apontem uma relação causal entre a escolaridade das mães e o desempenho acadêmico dos filhos, alguns autores (CARVALHO, 2000; BARROS et al., 2001; BIONDI; FELICIO, 2007; MENEZES-FILHO, 2007) consideram que o maior nível de escolaridade das mães pode implicar em melhor aproveitamento e permanência das crianças na escola. Este resultado sugere que a correlação entre o nível acadêmico de mães e filhos, bem como o conhecimento da Libras por parte dos familiares seja posteriormente investigado como possível fator determinante do sucesso escolar.

O fator idade necessitou de uma análise mais detalhada em função de suas possíveis implicações no desenvolvimento intelectual, decorrente da evolução natural do crescimento. Desta forma, correlacionamos a idade da população como um todo com o número de acertos e não houve significância ($r=0,11$, $p=0,42$; Spearman). Este resultado indica que o fator idade não foi determinante para a progressão escolar e nem para o desempenho acadêmico em aritmética destes alunos. Além disso, observou-se que na medida em que os anos escolares avançaram os alunos progrediram, aumentando gradativamente o número de acertos. Embora o número de acertos não tenha correspondido ao que o teste prevê para cada ano escolar, (gráfico 5) a escolaridade fez diferença, gerando ganhos acadêmicos para estes alunos.

Gráfico 5. Distribuição dos participantes conforme o desempenho no TDE. Embora o número médio de acertos aumente com a progressão acadêmica, o percentual de alunos com baixo desempenho no teste de aritmética subiu consideravelmente.



Durante a aplicação do TDE Libras, os alunos sentiram muita necessidade de interagir com a pesquisadora e de que o vídeo fosse repetido. Para que alguns realizassem o que a questão solicitava, foi necessário rerepresentar a gravação muitas vezes, interrompendo com pausa a cada sinal, até que eles conseguissem responder às três situações-problema propostas no início deste teste de aritmética. Alguns alunos que erraram questões básicas de campo aditivo no TDE oral (Quadro 3), acertaram questões mais complexas com as mesmas operações (adição e subtração) no TDE escrito.

Quadro 3. Número total de alunos que errou cada uma das três questões do TDE Libras por ano escolar

Ano escolar	n	Erros no TDE Libras					
		Comparação		Adição		Subtração	
	n	percentual	n	percentual	n	percentual	
2º	12	5	41,66	5	41,66	10	83,33
3º	11	7	63,63	2	18,18	7	63,63
4º	16	2	12,5	-	-	5	31,25
5º	19	1	5,26	4	21,05	7	36,84

Estes dados indicam que houve dificuldade com relação à compreensão em Libras e/ou correlação entre

a situação problema apresentada e a operação correspondente. Tais dados nos levaram a investigar o nível de proficiência linguística em Libras, nas habilidades de compreensão e expressão, o que gerou um outro estudo de correlação. (MADALENA, 2012).

No TDE escrito, dentre as quatro operações, a divisão foi a que obteve menor número de acertos. Sabe-se que esta operação, de um modo geral, costuma ser apresentada aos alunos dos anos escolares finais do primeiro segmento. Ainda assim, alguns alunos do 4º e 5º anos mostraram dificuldade em associar o sinal com o respectivo cálculo; outros embora tentassem resolver a sentença proposta também apresentaram dúvidas, cometendo erros. Tais dificuldades foram observadas para divisões de apenas um dígito, o que indica a necessidade desta operação começar a ser trabalhada mais precocemente. Em contrapartida, a adição obteve maior número de acertos, mesmo quando requeria reserva, seguida da subtração e da multiplicação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que historicamente a população surda tem apresentado baixo desempenho na área de

matemática e que a Língua de Sinais pode determinar uma maneira específica de pensar, este estudo pretende contribuir com a aprendizagem escolar destes sujeitos. As análises qualitativas e quantitativas realizadas a partir dos resultados apresentados, bem como suas relações com os dados sociobiográficos, mostram que há progressão nos conhecimentos aritméticos na medida em que os anos escolares avançam e que a escolaridade das mães pode interferir de maneira positiva no desempenho acadêmico.

Além disso, a adaptação das questões orais do TDE para Libras permite que esteja a disposição dos profissionais da área mais um instrumento de avaliação visando conhecer quais conteúdos aritméticos já foram conquistados por cada aluno. Desta forma, os resultados apresentados podem auxiliar no planejamento da ação escolar visando um ensino mais efetivo.

Portanto, o presente estudo pode servir de base para investigações futuras possibilitando que sejam traçadas estratégias específicas visando a construção do conhecimento numérico e aritmético desta população, tão necessário nos dias atuais para as práticas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A *EDUCAÇÃO que nós, surdos, queremos e temos direito*. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do encontro de surdos na Bahia, realizado na reitoria da UFBA-Universidade Federal da Bahia em 02 de novembro de 2006. Disponível em: <http://www.eusurdo.ufba.br/>. Acesso em: 25 nov. 2010.
- BARROS R. P. et al. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. In: *Pesq. Plan Econ.* v. 31 (1), abr. 2001.
- BEHARES, Luis Ernesto. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. In: *Cadernos de Educação Especial*, v. 1, p. 20-53, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1993.
- BERTELETTI, Ilaria et al. Numerical Estimation in Preschoolers. In: *Developmental Psychology*, v.46, p. 545-551. 2010.
- BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. Atributos Escolares e o Desempenho dos Estudantes: uma Análise em Painel dos Dados do SAEB. In: *Textos para Discussão*, n. 28. Brasília: INEP, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*/Secretaria de Educação Fundamental.-Brasília: MEC/SEF, 1997. 142 p.
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 23 jan. 2012.
- _____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23 jan. 2012.

- BUTTERWORTH, Brian. *Mathematics and the brain*. 2002. Disponível em: www.mathematicalbrain.com/pdf/ Acesso em: 23 nov. 2011.
- CALLEGARO, Marco Montarroyos et al. A psicogênese das habilidades matemáticas. *Revista de Psicologia*, n.2, 2009. Disponível em: <http://virtual.cesusc.edu.br/portal/externo/revistas/index.php/psicologia/articulo/view/141> Acesso em: 14 fev. 2011.
- CARVALHO, M.E.P. (2000) *Relações entre Família e Escola e Relações de Gênero*. Cadernos de Pesquisas, nº 110, p. 143-157.
- CEBOLA, Graça. Do número ao sentido do número. In: PONTE, J. P.; COSTA, C.; ROSENDO, A. I.; MAIA, E.; FIGUEIREDO, N.; DIONÍSIO, A. F. (Eds.), *Atividades de investigação na aprendizagem da Matemática e na formação dos professores*. Lisboa: SEM-SPCE. 2002. Cap. 15, p. 223-239. Disponível em: <http://sem.spce.org.pt/15GracaCebola.pdf> Acesso em: 11 set. 2010.
- DEHAENE, Stanislas et al. Sources of mathematical thinking: Behavioral and brain-imaging evidence. *Science*, v. 284, p. 970-974. 1999.
- _____. Origins of mathematical Intuitions: The case of arithmetic. *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 1156: p. 232-259. 2009.
- DEVLIN, Keith. *O gene da matemática: O talento para lidar com números e a evolução do pensamento matemático*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- FÁVERO, Maria H.; PIMENTA, Meireluce L. Pensamento e Linguagem: A língua de sinais na resolução de problemas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, p. 60-71. 2006.
- FEIGENSON, Lisa; DEHAENE, Stanilas; SPELKE, Elizabeth. Core systems of numbers. *Trends in Cognitive Sciences*, v.8, p. 307-314. 2004.
- FELIPE, Tanya A. *LIBRAS em Contexto: Curso Básico*. Brasília: MEC; SEESP, 2001.
- FERNANDES, Sueli. *Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*, 2007. p. 1-21. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1076-4.pdf Acesso em: 25 nov. 2010.
- FERREIRA, Simone Nunes e CALLEGARO, Marco Montarroyos. *Instinto Numérico - A psicogênese das habilidades matemáticas*. Psicopedagogia on line: Portal da educação e da saúde mental, 2004. Disponível em: www.Psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=503 Acesso em: 25 nov. 2010.
- FLORES, Ana C. F. Assistente Educacional em Libras: O sujeito que burlou o controle. *Espaço: Informativo técnico-científico do INES*, v. 28, p.72-87. 2007.
- FOISACK, Elsa. Deaf children's concept formation in mathematics. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, v. 4, p. 375-376. 2005.
- FONSECA, Maria C. F. R. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura e escrita da população brasileira. In: _____ (org.). *Letramento no Brasil: Habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004. p. 11-28.
- GELMAN, Rochel; BUTTERWORTH, Brian. Number and language: How are they related? *Trends in Cognitive Sciences*, v. 9, p. 6-10. 2005.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles *Dicionário Houaiss da Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 3008 p.
- INAF – INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. 2002/2004. Instituto Paulo Montenegro - IPM. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.08.00.00&ver=por Acesso em: 15 jan. 2010.
- LEYBAERT, Jacqueline; CUTSEM, Marie-Noelle V. Counting in sign language. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 81, p. 482-501. 2002.
- _____; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. Letramento e surdez: Um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In LODI et al. (orgs). *Letramento e Minorias*. Editora Mediação ed.3. Porto Alegre, 2009. p. 35-46.
- MADALENA, Silene P. *A criança surda e a construção do conceito de número*. Brasília: CORDE, 1997. 69 p.
- Inserir Madalena 2012.
- _____. et al. Linguistic ability and early language exposure. *Nature*, v. 417, p. 38. 2002.
- MENEZES-FILHO, N. A. *Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil*. Instituto Futuro Brasil, Ibmecc-SP e FEA-USP, 2007.
- MORENO, Beatriz R. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, M. et al. *Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais: análise e propostas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 43-76.
- NUNES, Terezinha; MORENO, Constanza. The signed algorithm and its bugs. *Educational Studies in Mathematics*, v. 35, p. 85-92. 1998.
- _____; _____. An Intervention program for promoting deaf pupils' achievement in mathematics. *Journal of Deaf Students and Deaf Education*, v. 7, p. 120-133. 2002.

- _____. *Teaching mathematics to deaf children*. England: Whurr Publishers: London and Philadelphia, 2004. 177 p.
- _____ et al. Deaf children's informal knowledge of multiplicative reasoning. *Journal of Deaf Students and Deaf Education*, v. 14, p. 260-277. 2009.
- PEREIRA, Maria C. C.; NAKASATO, R. Aquisição de narrativas em língua de sinais brasileira. *Letras de Hoje*, v. 36, p. 355-363. 2001.
- PIAGET, Jean; SZEMINKA, Alina. *A gênese do número na criança*, 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 331 p.
- QUADROS, Ronice. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. *Espaço: Informativo técnico-científico do INES*, v. 30, p. 12-17. 2008.
- _____.; CRUZ, Carina R. *Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação*. Artmed Editora, Porto Alegre, 2011. 159 p.
- RATO, Joana R.; CALDAS, Alexandre C. Competências matemáticas emergentes: Avaliação neuropsicológica de crianças em idade pré-escolar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7, 2010, Braga. *Anais...* Braga: Universidade do Minho, Portugal, 2010. p. 607-625.
- RICKARD, Timothy C. et al. The calculating brain: an fMRI study. *Neuropsychologia*, v. 38, p. 325-335. 2000.
- SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990. 205 p.
- SANTOS et al. Recomendações para professores sobre o Transtorno da Matemática. In: *O desafio de educar: lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento*. Sinpro-Rio, maio 2010, Rio de Janeiro. Revista Sinpro-Rio. p. 18-33, 2010.
- SILVA, Angélica B. P.; PEREIRA Maria C. C.; ZANOLLI, Maria L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, p. 279-286. 2007.
- SILVA, Eduardo J. C.; LLERENA JR., Juan C., CARDOSO, Maria H. C. A. Estudo seccional descritivo de crianças com deficiência auditiva atendidas no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, v. 23, p. 627-636. 2007.
- STEIN, L. M. *TDE: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1994. 35 p.
- VILLAMOR, Jose D. V. Origen y desarrollo del pensamiento numérico: uma perspectiva multidisciplinar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, n. 17, v. 7, p. 555-604. 2009.
- VON ASTER, Michael G., SHALEV, Ruth S. Number development and developmental dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, v. 49, p.868-873. 2007.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 191 p.

O ensino de história para surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares

The teaching of history for deaf students: an analysis of the situation of special and regular schools

Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira

Pesquisa desenvolvida junto ao Curso de Especialização em Formação de Professores em Educação Especial – UNESP - Campus de Marília.

E-mail: profcesarfurquim@gmail.com

Rosimar Bortolini Poker

Docente do Departamento de Educação Especial da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília.

E-mail: poker@marilia.unesp.br

Artigo recebido em 11 de junho 2012 e selecionado em 07 de novembro de 2012

RESUMO

Analisamos por meio deste estudo, como a Disciplina de História é ensinada - por professores - nas Escolas Especiais (EMEE) para alunos surdos e nas Escolas Regulares (EMEF) que contenham alunos surdos, no Ensino Fundamental II. Participaram de nosso trabalho 3 professores da Disciplina de História de Escolas Especiais e 3 docentes da mesma disciplina de Escolas Regulares, ambas municipais e localizadas na região da Zona Norte da Cidade de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário contendo questões abertas e fechadas. O estudo revelou que a escolarização dos surdos passa ainda por vários problemas, um deles é a formação do corpo docente, que não vêm sendo preparados para trabalhar com alunos surdos. Além dos professores das EMEF não proporcionam um canal eficiente de comunicação com estes, por outro lado nas EMEE, os educadores não possuem formação nas Disciplinas que lecionam, assim sendo, de uma forma ou de outra o aluno com surdez encontra impedimentos de acesso aos conteúdos curriculares de História. Estes resultados são importantes para que sejam realizadas formações para os docentes e para implantação de práticas pedagógicas, que viabilizem melhor aprendizado dos alunos surdos.

Palavras-chave: Ensino de História para surdos, Condições de ensino nas Escolas Especiais de São Paulo, O aluno surdo nas Escolas Regulares.

ABSTRACT

We analyzed, through this case study, how History as a subject is taught - by teachers - in Special Schools for the Deaf (EMEE) and in Regular Schools with deaf students enrolled (EMEF), in Fundamental Education II. Three History teachers of Special Schools and three History teachers of Regular Schools took part in this work - both of the schools are municipal and placed in the North Area of the city of São Paulo. Data collection was made through questionnaire with open and closed questions. The study showed schooling of deaf students still faces some problems, and that one of those problems is teacher education, since they have not been prepared to work with deaf pupils. Besides the fact that EMEF teachers do not provide an efficient channel of communication with them, in EMEE teachers do not have education in the subject they teach - therefore, one way or another, deaf student faces access barriers to History curriculum contents. These results are important for the purpose of providing education for teachers and of fostering pedagogical practices that make possible a better learning for deaf students.

Keywords: History teaching for deaf students. Teaching conditions in Special Schools of São Paulo. The deaf student in Regular Schools.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica para ensinar a disciplina de História é de suma importância, pois - quando bem aplicada, e, segundo as Orientações Curriculares do Município de São Paulo (2007), pode conduzir os alunos a um olhar consciente - e contextualizado - sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a sociedade na qual eles fazem parte. Além disso, passando para o caso dos alunos com surdez, segundo Silva (2011) ela também é capaz de gerar senso crítico neles para buscarem conscientemente seus direitos enquanto cidadãos, tendo conhecimento de como foi a luta que o surdo teve para constituir uma - e ter reconhecimento enquanto - língua própria, assim como da forma em que o surdo foi tratado no passado e de como é reconhecido hoje.

Voltando a atenção para a perda auditiva - segundo Verri; Alegro (2006) -, ela não causa déficits cognitivos, no entanto as dificuldades na comunicação podem acarretar limitações cognitivas. E a dificuldade do aluno surdo para aprender História ocorre porque o entendimento de conceitos históricos - por serem complexos e específicos - exigem deles sofisticadas propriedades organizacionais da estrutura cognitiva, determinantes na significação do material estudado. E a dimensão temporal da Disciplina afeta ainda mais este processo.

Somando em tal reflexão Sanches (2007) diz que pelas informações ensinadas serem ofertadas majoritariamente de forma oral, também por muitos destes discentes ingressarem tardiamente nas escolas e poucos professores serem capacitados especificamente para trabalhar com tais alunos, só distancia o acesso destes últimos aos Conteúdos Curriculares de História.

Dessa forma, este estudo teve o objetivo principal de analisar comparativamente como a disciplina de História é ensinada - por professores - nas Escolas Especiais para alunos surdos (EMEE), e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - Regulares (EMEF) que contêm alunos surdos incluídos.

Para tanto, fez-se também necessário abordar os seguintes objetivos: Entender quais as necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez para aprender os conteúdos de História do Ciclo II do Ensino Fundamental. Conhecer quais as dificuldades dos professores para ensinar História para alunos com surdez.

MÉTODO

Esta pesquisa focalizou a região da Zona Norte da Cidade de São Paulo, localidade esta que possui 2 Diretorias Regionais de Educação Municipais, 2 EMEE e 72 EMEF, que atendem (da faixa etária de 0-14 anos) apro-

ximadamente 127.000 alunos¹. Neste contexto, foram identificados os professores que lecionam a Disciplina de História para alunos surdos nesta região, assim como alguns destes foram selecionarmos para participarem deste trabalho, conforme a disponibilidade dos mesmos.

Sendo assim, fizeram parte do universo desta pesquisa 6 professores que lecionam a Disciplina de História no Ensino Fundamental II (5ª à 8ª série), sendo estes: 3 professores de EMEE e 3 docentes de EMEF.

O instrumento para a coleta de dados foi questionário, com questões abertas e fechadas, respondidas pelos professores selecionados, com a finalidade de levantar dados sobre suas práticas pedagógicas (métodos, recursos e estratégias no Ensino da Disciplina de História), suas formações acadêmicas e seus conhecimentos sobre surdez. Com vistas a mapear o perfil e as ações dos participantes.

Após contato e agendamento telefônico - com os professores - foi aplicado o questionário nas Escolas, nos horários de estudos coletivos dos mesmos. A coleta de dados foi feita individualmente e em uma única sessão, com a duração aproximada de 35 minutos, na presença do próprio pesquisador.

RESULTADO

Por meio dos dados coletados constatou-se que, com a exceção de um professor (que leciona a menos de um ano), os demais lecionam em média há 22 anos. Percebemos também uma diferença na formação dos professores que lecionam a disciplina de História, pois os professores das escolas especiais são pedagogos especialistas em Educação de Deficientes da Audiocomunicação (EDAC), mas não possuem formação, nem capacitação na área de História. O oposto foi observado dos professores nas escolas regulares, pois todos possuem licenciatura em História, contudo, nenhuma especialização em Educação Especial, muito menos em surdez.

Passando para o tempo de atuação com alunos surdos, os docentes das Escolas Especiais possuem maior experiência trabalhando com esse alunado e são os únicos que afirmaram dominar a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Por outro lado, os professores das Escolas Regulares passaram a ter contato com alunos com surdez a partir de 2007, sendo assim não têm muita experiência no trabalho com tais alunos.

Sobre as orientações para trabalhar com alunos surdos, os dados demonstraram que nenhum professor foi orientado nas Escolas (tanto nas Especiais quanto nas Regulares). Com efeito, os professores das Escolas Especiais apontaram que foram instruídos somente no

¹ PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Portal da Educação Municipal.

momento em que frequentaram a sua graduação em EDAC, ou seja, no mínimo há 15 anos.

Para agravar ainda mais a situação, constatou-se que existem apenas 4 intérpretes em Libras na região estudada, não obstante, estes atendem os alunos surdos matriculados no Ensino Médio. Desta forma, podemos afirmar que a possibilidade da presença de intérprete - no Ensino Fundamental II - tanto nas Escolas Especiais quanto nas Regulares é rara.

Concomitantemente os professores de Escolas Especiais descreveram usar como principal forma de comunicação com seus alunos a Libras. Esta língua é importante, conforme Zych (2003), como condutor de comunicabilidade no processo de ensino-aprendizagem por ser de natureza espaço-visual, acessível e compreensível para o surdo. No entanto ela não é a única forma de comunicação destes docentes com seus educandos, pois também usam - como forma complementar - falar enquanto escreve e/ou enquanto desenha no quadro. Raramente, ainda, usam também a fala com mímica.

Outro dado interessante é que para os professores das Escolas Regulares, a oralidade é a principal forma de comunicação entre professor e alunos. Contudo, talvez tais docentes acreditem que pelo fato destes últimos, em sua maioria, usarem Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), isso já permitiria que os alunos surdos ouvissem como ouvintes, ou que todo surdo compreenderia tudo por meio da leitura orofacial. Para piorar a situação, tais docentes desconhecem o grau das perdas auditivas de seus alunos com surdez, e o uso que fazem da leitura orofacial.

Passando para as atividades nas aulas de História, constatou-se que nas EMEE a maioria delas são expositivas (em Libras) e com imagens. Menos frequentes são as atividades com computador, com filmes, com leitura em Língua Portuguesa (LP), com produção de resumos (em LP) e com Livro Didático. Sobre o uso de filmes, conforme Sanches (2007), estes auxiliam o entendimento (e reflexão) temporal sobre o período que se está estudando, por permitem que os estudantes visualizem os cenários, os figurinos, as expressões corporais dos atores e as formas nas quais os grupos se organizavam.

Por outro lado, nas EMEF as atividades de História normalmente são aulas expositivas (baseadas na oralidade) e atividades com imagens. As outras atividades, não tão frequentes, referem-se à leitura e produção de textos, aos exercícios escritos, às atividades escritas e às sugeridas no Livro Didático. Assim, podemos observar que nas Escolas Regulares solicita-se e estimula-se muito mais leitura e escrita - sem apoio de material visual - do que nas Escolas Especiais.

Além disso, percebemos que nas Escolas Especiais há uma diversificação com relação à organização das atividades, pois elas variam conforme as diferenças entre as salas e dentro de cada sala. Além de serem elaboradas para aplicação em grupo e muitas vezes também individualizadas, conforme a necessidade de cada aluno. O fato das escolas especiais terem menos alunos por sala (entre 10 a 12 alunos) ajuda muito na realização de tais atividades, e na organização dos grupos, pois permite uma maior mobilização, comparada com uma sala com 35 alunos, assim como tal condição (menos alunos por sala) permite ao professor conhecer melhor cada aluno, diferentemente dos docentes das EMEF, que quando não acumulam cargo, têm em média 300 alunos no Ensino Fundamental II.

A elaboração de trabalhos coletivos, conforme Verri; Alegro (2006) auxilia no desenvolvimento linguístico e no raciocínio lógico dos alunos surdos. Assim, provavelmente por terem especialização na área da Surdez, tais docentes saibam que os alunos surdos precisam fazer o máximo possível de trocas simbólicas com apoio de material visual.

Nas Escolas Regulares notamos que a maioria dos professores utiliza atividades iguais para todos os alunos, não importando o perfil de aprendizagem de cada um destes. Além disso, a grande maioria destas atividades são elaboradas para serem feitas individualmente. Mas, pode estar acontecendo dos professores das EMEF, por nunca terem sido preparados para trabalhar com tais alunos surdos, não saibam como avaliá-los.

Examinando a seguir as dificuldades dos alunos surdos para aprenderem os conteúdos da Disciplina de História, segundo os professores das EMEE, elas são provenientes da ausência de conhecimentos históricos prévios e de confundirem-se constantemente nos contextos históricos. Para entender a primeira dificuldade, conforme Poker (1991), o aluno surdo que normalmente chega à escola tende a ter feito bem menos trocas simbólicas que os demais alunos ouvintes (quando são filhos de pais ouvintes), tem menos acesso às informações e menos oportunidades de expressar seus pensamentos. Consequentemente, (POKER, 2007) a função simbólica não se desenvolve o quanto deveria, e o pensamento, assim fica "limitado aos fatos perceptivos e motores do aqui e agora." (p.7). Daí, de acordo com Verri; Alegro (2006), os alunos surdos podem gerar novos conceitos históricos empobrecidos, dificultando, assim, a conexão entre eles, e deles com outros já adquiridos, o que pode impedir a atribuição de significados e, por isso se confundem temporalmente, intrincando, assim, o entendimento da matéria estudada, o que resulta na segunda grande dificuldade dos alunos com surdez.

Em seguida, na descrição das dificuldades dos alunos com surdez, pelos docentes das EMEF, elas se resu-

mem na falta de atenção nas aulas. Contudo, a forma na qual o Ensino está sendo ofertado para tais alunos, na forma oral, sem intérprete em Libras, pouco favorece ao estudante surdo entender o que está sendo explicado, e, por conseguinte, participarem da aula.

Com referência as dificuldades docentes para ensinar alunos surdos, um dos professores de Escola Especial expôs o fato de não existir sinais para boa parte dos conceitos históricos em Libras, o que segundo Avelar (2010) é um problema frequente no meio acadêmico, pois cada área específica tem exigido novos sinais para conceitos científicos. Pensando mais especificamente no caso da Disciplina de História Neves (2009) sugere que quando o professor se depara com conceitos que não contém sinais específicos na Libras, para não precisar soletrar o alfabeto manual a todo instante, de usar da associação de dois sinais (conhecidos dos alunos) e que mais se aproximam à palavra. No entanto, tal solução requer que o professor tenha conhecimento e domínio da disciplina, o que não é o caso dos educadores das EMEE, pois sequer possuem formação específica na área.

Prosseguindo, a pesquisa demonstrou que tanto nas Escolas Especiais, quanto nas Escolas Regulares, os professores costumam relacionar – nas aulas – acontecimentos históricos com o cotidiano dos alunos, pois acreditam que eles entendem melhor o conteúdo desta forma. O que os aproximam da análise de Verri; Alegro (2006), pois permite que o professor possa adequar – em seguida - a metodologia e os recursos para as aulas de História.

Voltando a atenção para os recursos materiais usados nas aulas, quando comparados aos existentes nas Escolas, tanto nas EMEE quanto nas EMEF, possuem datashow, mapas, DVD, aparelho de som, livros didáticos, computador, quadro negro, revistas, jornais e filmes. Assim, nas EMEE todos os recursos são utilizados constantemente, principalmente os visuais e os cinéticos (imagens que podem ser postas em movimento, como é o caso do Datashow, do DVD, do Computador e de Filmes). Sobre tais práticas na Educação dos surdos, Basso (2003) relata que estas podem – quando bem mediada por uma metodologia adequada – conduzir o aluno surdo à compreensão e à interpretação de novos códigos de leitura e escrita dos equipamentos eletroeletrônicos presentes em suas vidas, pois tais recursos são marcadamente visuais. Ainda referente ao relato destes educadores, tais materiais não são específicos para trabalhar com alunos surdos, o que os condicionam à produzirem alguns materiais pedagógicos, de acordo com as necessidades imediatas, como recortes de textos e imagens de livros – ou da internet -, a fim de adaptá-los para suas aulas.

Por outro lado, nas Escolas Regulares, dos recursos materiais apontados só são usados o Livro Didático, o qua-

dro negro e o vídeo. Tal fato demonstra pouco uso dos recursos didáticos existentes no ambiente escolar, por parte dos docentes. Aliás, o Livro Didático nas salas regulares é usado da mesma forma, com alunos ouvintes e com estudantes surdos, supondo (estes professores) que os alunos surdos aprendem da mesma forma que os ouvintes.

Nesse ínterim, as estratégias para abordar conceitos históricos nas EMEE, são de priorizar trabalhar com os diferentes significados atribuídos – para os conceitos – por grupos específicos. O que podemos perceber que é a forma mais complexa para se abordar conceitos históricos e que não é recomendada para se trabalhar com alunos surdos, conforme Verri; Alegro (2006). Outra abordagem (não tão frequente quanto à anterior) usada é partir do conceito geral, para se chegar ao específico, além de também usarem da identificação dos conceitos nas diferentes formas de produção humanas. Tais exercícios, segundo as Orientações Curriculares de História (2007), podem revelar intencionalidades atribuídas a tais significados, dentro do contexto estudado. Além disso, os docentes das Escolas Especiais também trabalham – às vezes - com produções textuais, utilizando na confecção destas, os conceitos estudados. Desta forma, ainda conforme as mesmas Orientações Curriculares (2007), tal prática contribui para que os estudantes aprendam a pensar historicamente.

Por outro lado, nas EMEF priorizam trabalhar com conceitos históricos identificando-nos nas diferentes formas de produções humanas. Usando bastante os conceitos chaves (básicos) de cada capítulo. E algumas destas vezes eles partem dos conceitos gerais para se chegar aos específicos, dentro do contexto estudado. Assim como, menos frequente, os conceitos históricos são estudados dentro dos significados destes, de acordo com seu próprio contexto.

Passando para as estratégias usadas para se trabalhar noções de tempos históricos, no caso dos professores das Escolas Especiais, na maioria das vezes, eles fazem uso de cronologias visuais e de comparações espaço-temporais, por meio de linhas do tempo e calendários, o que conforme Sanches (2007) e Neves (2009) são importantes para alunos surdos se situarem temporalmente. Outras estratégias, também comumente usadas são comparações entre as sociedades estudadas com a nossa atual.

Por outro lado os professores das Escolas Regulares, em sua grande maioria trabalham mais com História cronológica (conteudista e de causa-efeito) e comparações entre as sociedades estudadas com a nossa sociedade atual, fazendo também uso de linhas do tempo e calendários. Assim como alguns trabalham com comparações entre as sociedades estudadas com outras de temporalidades e localidades diferentes, ou ainda com História evolucionista.

DISCUSSÃO

O presente estudo constatou que a linguagem usada nas Escolas Especiais é principalmente a Libras, no entanto, existe ainda uma mistura em tais formas comunicacionais, como, por exemplo, falar enquanto sinaliza. O que para o caso de uma proposta bilíngue tornar-se-ia inviável, pois a Libras acaba não sendo desenvolvida na sua integralidade, e assim, conceitos complexos da Disciplina não têm como se fundamentar nos conhecimentos prévios dos alunos surdos, aprendidos e vivenciados por meio da Língua de Sinais.

Outra questão importante a ser levantada é que os métodos e estratégias nas duas modalidades de escola demonstraram-se ineficientes, pois o processo de ensino-aprendizagem e a relação entre professor e alunos surdos passa por muitas dificuldades, a maioria destas se dá por fatores específicos do Ensino de História, que são compreendidos pela ausência de formação na área por parte dos docentes das EMEE, mas que não podem ser justificativa para a manutenção dessa situação.

Concomitantemente a Libras muitas vezes não atende as necessidades disciplinares destes professores, principalmente por ela ainda não possuir sinais específicos para muitos dos conceitos históricos. Assim, as maneiras possíveis para suprir tal situação requerem formação específica e treinamento destes docentes, o que não vem acontecendo.

Pode-se constatar, ainda, que os métodos de Ensino, por meio das atividades, nas EMEE dão prioridade ao visual-cinético, além de se diversificarem na sua aplicação. O que demonstra a noção destes docentes sobre as principais necessidades educacionais dos estudantes surdos.

Por outro lado, como vimos, os professores de Escolas Regulares trabalham mais na forma comunicacional oralista, por fatores já apontados nos resultados. Desta forma o canal de comunicação entre professores e alunos surdos não é efetivo, conseqüentemente compromete a mediação docente para com estes.

Também ficaram evidentes que, mesmo as atividades destes docentes muitas vezes serem realizadas com imagens, não sofrem adequações para os alunos surdos. Desse modo é preciso que ocorram adequações linguísticas, materiais e metodológicas, mas antes, estes professores precisam ter apoio pedagógico, além de formação para isso.

Outro fator agravante é a necessidade destes docentes (das EMEF) de seguirem o programa de curso, que por possuir poucas aulas por semana, o que é pouco em termos de tempo para dar conta dos conteúdos, e ainda somado a quantidade elevada de alunos por sala, não favorece o conhecimento e o acompanha-

mento individualizado dos alunos. Assim, para as salas que contenham estudantes com deficiência devem haver menos alunos matriculados, além de uma flexibilidade para o cumprimento do plano de curso por parte dos professores de tais salas.

No que se refere às estratégias para trabalhar com o Conteúdo Histórico, nas EMEE, estas não estão surtindo efeito, pois não suprem os impedimentos que os alunos surdos têm de relacionar contextos históricos, decorrentes da ausência de conhecimentos históricos prévios. Assim esta situação é resultada de não haver planejamento disciplinar e metodológico, a fim de desenvolver estratégias eficazes para trabalhar com conceitos - e processos - históricos.

Problemas estes não apresentados nas EMEF, pois os docentes destas demonstraram trabalhar a forma conceitual de História da maneira mais viável para o aluno com surdez: identificando-os nas mais variadas fontes históricas (incluindo as visuais), e na abordagem com os conceitos chaves para se chegar aos específicos, o que daria condições, se não fosse a barreira da linguagem, para que o aluno com surdez tenha um olhar mais crítico sobre a sociedade em que estão inseridos.

CONCLUSÕES

Em suma, esta pesquisa revelou que a escolarização dos surdos passa ainda por vários problemas, um deles é a formação do corpo docente, pois - tanto nas Escolas Especiais quanto nas Regulares - eles não vêm sendo preparados para trabalhar com alunos surdos, em termos de formação inicial e/ou continuada. Pensando na Disciplina de História no Ensino Fundamental II - se o aluno com surdez estiver matriculado em Escolas Regulares, os docentes destas não sabem como trabalhar com tais estudantes, e não proporcionam um canal eficiente de comunicação com estes, por outro lado caso estejam inscritos em Escolas Especiais, os educadores - especialistas em educação para surdos - não possuem formação nas Disciplinas que lecionam, assim sendo, de uma forma ou de outra o aluno com surdez encontra dificuldades - e impedimentos - de acesso aos conteúdos curriculares de História.

Desta forma, fazem necessárias mais pesquisas nesta área. Assim como trabalhos envolvendo sondagens sobre a aprendizagem da Disciplina de História pelos alunos com surdez. Outro segmento que também carece de estudos é a questão da ausência de Sinais Específicos de História em Libras. Além de pesquisas sobre produções de materiais pedagógicos na área da História para surdos, que resultem em publicações editoriais, a fim de auxiliar os professores que lecionam para tal público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVELAR, Thaís Fleury. *A questão da Padronização Linguística de Sinais nos Atores-Tradutores Surdos do Curso de Letras - Libras DA UFSC: estudo descritivo e lexicográfico do sinal "cultura"*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2010.
- BASSO, Idavania Maria de Souza. *Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia?* Florianópolis: Periódico *Ponto de Vista*, n.05, p. 113-128, 2003.
- NEVES, Gabriele Vieira – UCS. Ensino de História Para Alunos Surdos De Ensino Médio: desafios e possibilidades. In: *Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III*, 9, 2009, Curitiba. Relato... Curitiba: PUCPR, 2009, p. 7903-7912.
- POKER, R. B. Surdez e a troca simbólica na perspectiva piagetiana. In: MIURA, R. K.K. (org.) *Cadernos da FFC* (Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP), Marília: UNESP- Marília - Publicações, 1991. p.79 – 86.
- _____. Linguagem e Pensamento na criança. In: MONTOYA, A. O. D. (org.) *Contribuições da Psicologia para a Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.2 – (Coleção Psicologia e Educação em Debate).
- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *Portal da Educação Municipal*. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BuscaEscola.aspx?source=/default.aspx>>. Acesso em 14 maio 2011.
- SANCHES, Danielle. História Silenciosa: Como ensinar uma disciplina de conceitos abstratos e invisíveis às pessoas que têm na visão o principal sentido? *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, 12 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/historia-silenciosa>> Acesso em 26 fevereiro 2011.
- SÃO PAULO (SP). *Secretaria Municipal de Educação*. Orientações Curriculares e expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: História – São Paulo: SME/DOT, 2007.
- SILVA, José Erinaldo da. *O Processo de Aprendizagem no Ensino de História e Geografia em Libras no IPAESE/ Aracaju/SE.2002*. Disponível em <http://www.web-professores.com/novo/artigos/ver_artigo.php?cod_art=1491>. Acesso em 20 julho 2011.
- VERRI, Célia Regina & ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem de História Para Alunos Surdos. *Revista Práxis*, n^o2. Vitória da Conquista, 2006. p. 97-114.
- ZYCH, Anizia da Costa. *Reflexão sobre a educação escolar do surdo*. *Analecta*, Guarapuava, v. 4, n. 2, p. 121 – 126, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v4n2/reflex%E3o.pdf>>. Acesso em 12 set. 2010.

Ecoss da Língua de Sinais em narrativas escritas por alunos surdos

Sign language echoes in narratives written by deaf students

Christiana Lourenço Leal

Graduada em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004), Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007) e Doutora em Língua Portuguesa pela mesma instituição (2011).

E-mail: christiana.leal@gmail.com

Artigo recebido em 01 de outubro de 2012 e selecionado em 07 de novembro de 2012

RESUMO

Desde que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como língua oficial da comunidade linguística surda, alargaram-se as discussões acerca das estratégias de ensino que devem ser utilizadas na educação de surdos. A pesquisa apresentada neste artigo surgiu a partir da necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, para surdos. À luz da Linguística Textual, analisam-se estratégias de organização textual utilizadas em textos escritos em Língua Portuguesa por alunos surdos do 3º ano do Ensino Médio do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nosso objetivo é confirmar a hipótese de que a estrutura linguística da Libras exerce substancial influência na organização discursiva dos textos escritos por esses alunos.

ABSTRACT

Since the recognition of the Brazilian Sign Language (Libras - Brazilian acronym) as the official language of the deaf linguistic community, the teaching strategies that must be used when educating deaf students have been largely discussed. The research presented in this paper was born from the need of rethinking the teaching method of Portuguese as a second language for deaf people. In the light of Textual Linguistic, there have been analysed textual organization used in texts written in Portuguese by students from the third year of INES (National Institute of Deaf Education) Secondary School. Our aim is to confirm the hypothesis about the strong influence the linguistic structure of Libras would have over those students' texts organization.

INTRODUÇÃO

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) é o principal meio linguístico pelo qual a comunidade surda acessa o mundo. Desde que foi considerada uma língua oficial no Brasil, deve, por lei, funcionar como língua de instrução dos estudantes surdos. Nesse sentido, começam a surgir cada vez mais pesquisas a respeito da interface entre a Língua Portuguesa e a Libras. O texto escrito pelo surdo passa, então, a tomar contornos de objeto de pesquisa não só para professores de Português, mas também para pesquisadores de diferentes áreas, na busca de estratégias de ensino/aprendizagem que efetivamente façam o aluno surdo compreender as diferenças estruturais entre as duas línguas.

Afinal, qual a influência que a Libras exerce sobre o texto escrito, em Português, pelo surdo? Até que ponto o conhecimento formal da Libras auxilia no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa? Procurando responder a esses questionamentos, desenvolveu-se o trabalho que ora se apresenta.

O corpus de análise é composto por textos narrativos escritos em Português por alunos surdos, estudantes do 3º ano do Ensino Médio do Instituto Nacional de Educação de Surdos, no ano letivo de 2010. Tais textos foram produzidos com base na releitura, em Libras¹, de um conto de Carlos Drummond de Andrade, intitulado "A incapacidade de ser verdadeiro" (ANDRADE, 1998:19). Tendo assistido a tal releitura em sala de aula, os alunos surdos foram orientados a produzir seus próprios contos, em Língua Portuguesa, procurando reproduzir a sequência narrativa apresentada no vídeo.

¹ O vídeo pode ser acessado através do link: <http://www.youtube.com/watch?v=QAVXEnMTBIU>

Em tais textos, no que diz respeito à sequência cronológica dos fatos ocorridos e à descrição das cenas, é possível perceber grande influência da Libras sobre a Língua Portuguesa, principalmente pela tentativa de reproduzir, no texto escrito, cada detalhe da narrativa em Libras, inclusive em relação à retomada dos personagens ao longo do texto, como se pode perceber nas análises feitas mais adiante.

1. O PROCEDIMENTO DISCURSIVO DÊITICO

O procedimento de referência mais prototípico em Língua de Sinais relaciona-se ao caráter dêitico dessa língua. Segundo Cavalcante (2005: 126),

para um processo referencial ser considerado dêitico, ele precisa fazer apelo ao **ponto de origem em que se situa o falante**, ou coenunciador. Assim sendo, se elegermos como critério primário a retomada de referentes no discurso, poderemos aceitar que a dêixis pode cruzar o caminho da anáfora e da introdução referencial, não as excluindo, mas inserindo uma soma de subjetividades (**grifos nossos**).

Em Língua Portuguesa, tais subjetividades às quais a autora se refere pertencem ao processo mesmo da dêixis, uma vez que, por um referencial dêitico, o falante situa as coisas do mundo através do seu ponto de vista. As expressões referenciais pertencentes ao campo *dêitico* são aquelas relacionadas diretamente às condições de enunciação. Nesses casos, o enunciador é um ponto de referência para a escolha das expressões referenciais.

Para Lyons (1987:163),

“a propriedade essencial da dêixis (...) é que ela determina a estrutura e a interpretação dos enunciados em relação à hora e ao lugar de sua ocorrência, à identidade do falante e do interlocutor, aos objetos e eventos, na situação real de enunciação”.

No caso específico das Línguas de Sinais, essa referência dêitica deve ser analisada de maneira ainda mais ampla. Por se tratarem de línguas visoespaciais, as construções textuais nas Línguas de Sinais têm como referencial o produtor do texto, que usa a Libras no momento da enunciação. Por isso, nas Línguas de Sinais, qualquer ponto no espaço usado para fazer referência ao que quer que seja (um lugar, uma pessoa, um objeto, um acontecimento) está sempre relacionado ao posicionamento daquele que tem o ato de fala e tal posicionamento funciona como o centro dêitico de todo o texto que se desenvolve.

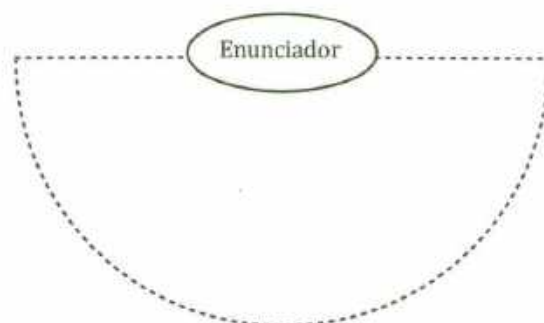
A organização espacial das Línguas de Sinais apresenta possibilidades de estabelecimento de relações gramaticais no espaço. No espaço em que são realiza-

dos os sinais, a introdução nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para que as relações sintáticas e discursivas se estabeleçam: “Qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizador), observando várias restrições” (QUADROS e KARNNOP, 2004: 127).

A respeito do espaço de sinalização, cita-se Lodi (2004: 293):

Todo enunciado em Libras é realizado no espaço de enunciação: um semicírculo virtual cujo perímetro é usado para a realização de referência às pessoas do discurso nas situações discursivas com referentes não presentes ou presentes. O corpo do sinalizador deve situar-se dentro do raio do semicírculo e, nesse espaço, nas diferentes situações discursivas, podem ocorrer mudanças quanto a direção e a localização de seu corpo, a sinalização em direção a um *lôcus* pré-determinado como marca de referência a uma pessoa e/ou objeto e a movimentação ocular para esse mesmo local (ao fazer referência à pessoa e/ou ao objeto ali referido).

Essa dinâmica interdiscursiva pode ser representada a partir do seguinte esquema:



Esse espaço de enunciação existe em função da posição do enunciador. Por isso, pode-se afirmar que a dêixis é uma das principais marcas de referência da Libras.

Quadros e Karnnop (Id: 128-129) listam alguns mecanismos espaciais de referência utilizados nas Línguas de Sinais. Dentre eles, podem-se citar:

- fazer o sinal em um local particular;
- direcionar a cabeça, os olhos, ou mesmo o corpo (além, é claro, da estratégia de apontação com o dedo), para determinada localização onde, anteriormente, convencionou-se situar um referente específico;
- usar um verbo direcional (com concordância) ou um classificador incorporando os referentes previamente introduzidos no espaço.

Na estrutura da narrativa, estes mecanismos de referenciação ficam bastante evidentes. Para fazer referência a um dos personagens de uma narrativa, pode-se delimitar um local no espaço, à direita do enunciador, por exemplo, onde se encontra imaginariamente o tal personagem e, sempre que for necessário referir-se a ele ou dar-lhe a "voz" no discurso direto, aquele ponto é usado como referência.

No caso de uma narrativa mais longa ou com muitos personagens, é sempre possível utilizar o recurso da soletração (do nome do personagem) ou a repetição de um sinal (que se refira ao personagem) para reafirmar que, em determinado ponto do espaço gramaticalmente previsto na Libras, encontra-se a referência ao personagem X. Apontar para aquele ponto será sempre recurso válido para a referência.

Como se pode ver,

A referência, na Língua de Sinais, é marcada pela apontação propriamente dita, que parte sempre do ponto de origem do enunciador (com uma determinada movimentação de suas mãos, seu olhar ou seu corpo). Assim, podem-se retomar as personagens da narrativa a partir de sua localização (imaginária ou não) no espaço. "Todos os referentes estabelecidos no espaço ficam à disposição do discurso para serem referidos novamente através da apontação ostensiva ou da flexão verbal". (QUADROS e KARN-NOP, 2004: 115).

2. PREDOMINÂNCIA DO DISCURSO DIRETO NAS ESTRUTURAS NARRATIVAS EM LIBRAS

Nas narrativas em Libras, em geral, os procedimentos de referência utilizados recorrem ao discurso direto, ou seja, é muito comum que o narrador "intérprete" as ações dos personagens, de modo a lhes dar "voz" no discurso. Para tal, podem-se utilizar uma série de mecanismos de referenciação.

O direcionamento do olhar, as expressões faciais, a direção dos sinais e os movimentos de corpo do sinalizador quando as vozes dos personagens se fazem presentes, são importantes marcas discursivas da(s) pessoa(s) do discurso e indicativas das separações das vozes do narrador e dos personagens (LODI, 2004: 307).

Para assumir o papel de um dos personagens, o narrador dispõe de estratégias de movimentação, mais ou menos intensas, para que o interlocutor da narrativa possa identificar que aquela "voz" não pertence mais ao narrador. Em Português, é possível representar essa mudança de "vozes" através das marcações gráficas (travessões e aspas) e do uso de pronomes e verbos (substituição da 3ª pela 1ª pessoa do discurso). Em Li-

bras, tais marcações podem relacionar-se à movimentação do corpo e da cabeça do narrador e à direção do olhar combinados a determinadas expressões faciais, a partir das quais se percebe que, naquele instante, o narrador dá "voz" aos personagens da narrativa.

Por exemplo, quando o narrador apresenta a história e os personagens ou ainda quando faz algum comentário no meio da narrativa, mantém seu olhar na direção do interlocutor e seu corpo na posição central do espaço de enunciação. Essa é a representação da "voz" do narrador.

Se, por outro lado, o narrador passar a dar voz aos personagens da narrativa, ele pode recorrer a duas estratégias bastante comuns na Libras:

2.1 Movimento do corpo:

Ao narrar uma história em Libras, o enunciador dispõe de todo o seu corpo para representar as ações narradas. Movimentando-se mais para um lado ou para o outro, respeitando o espaço de enunciação, é possível que o narrador assuma o papel de algum dos personagens. Muitas vezes, essa movimentação é sutil e caracterizada por uma leve inclinação do tronco do enunciador para um lado e para outro, representando, por exemplo, um diálogo entre dois personagens.

Além disso, quando o enunciador deixa o papel de narrador para assumir o papel de algum dos personagens da narrativa, seu corpo movimenta-se com maior liberdade no espaço de enunciação.

2.2 Direção do olhar:

"O olhar é usado, em Libras, como um importante diferenciador das referências de segunda e terceira pessoas do discurso". (LODI, 2004: 299). Quando o narrador passa a assumir o papel de um dos personagens, seu olhar não mais se direciona ao interlocutor, mas a outro ponto. Se for o caso de um diálogo entre dois personagens da narrativa, o olhar daquele que estiver com o ato de fala no momento pode ser direcionado para um ponto no espaço em que se pressuponha estar o outro personagem, interlocutor daquele diálogo. Um pequeno desvio de olhar já é capaz de indicar que houve mudança no papel do narrador.

Na representação de um diálogo, tanto o direcionamento do olhar quanto a movimentação mostram para o interlocutor quem está falando com quem. Nas narrativas em Libras, para representar um diálogo entre dois personagens que representem "mãe" e "filho", como é o caso da narrativa utilizada nesta pesquisa, o enunciador pode levar em conta a provável estatura dos personagens. Ao representar o personagem "filho" (que se pressupõe ser menor que sua mãe) o enunciador pode

direcionar seu olhar e sua cabeça para cima, ao mesmo tempo em que, se o personagem a ser representado no diálogo for a mãe, o olhar e a cabeça do enunciador passam a se voltar para baixo. Nesse caso, a referência aos personagens é feita como se eles estivessem presentes no espaço de sinalização.

Pode-se afirmar, portanto, que há mecanismos de referência em Libras tão produtivos quanto os que há em Língua Portuguesa. É preciso reconhecer as estruturas que fazem o texto em Libras progredir para conseguir compreendê-lo de forma completa.

Além disso, de posse do conhecimento sobre como se organiza discursivamente o texto em Libras, fica mais fácil compreender algumas especificidades que aparecem nos textos escritos em Língua Portuguesa pelos surdos, como se pode perceber pelas análises feitas a seguir.

3. ANÁLISE DOS TEXTOS

Do *corpus* analisado na pesquisa a que este trabalho se refere, serão apresentados, a seguir, 3 textos cujas características são bastante semelhantes: estruturação confusa dos discursos direto e indireto, uso variado de elementos de contextualização (vinculados ao texto em Libras ou ao conhecimento de mundo do aluno), alguns problemas na organização da sequência narrativa e um considerável número de repetições das anáforas referentes aos três personagens da narrativa – Paulo, a mãe e o médico.

Apesar de alguns problemas evidentes, é possível, de maneira geral, compreender a história narrada e, se o leitor possui um mínimo conhecimento de Libras, consegue, inclusive, imaginar o que o surdo “quis dizer” em determinados trechos que ferem a norma do Português. Além disso, muitas vezes, as repetições ajudam a desfazer possíveis ambiguidades e demonstram que o surdo preocupou-se em tornar seu texto claro e coerente.

Nos três textos a seguir, é possível observar uma série de particularidades da Libras e a influência que esta língua exerce na produção escrita do aluno surdo: são os textos típicos da comunidade surda. Em textos como estes, é possível pesquisar estratégias de ensinar Português para alunos surdos de maneira mais eficiente, levando em consideração a primeira língua desses alunos.

Texto I: Conseguiu o Paulo verdade

O dragão briga bicho no campo de futebol, Paulo grita: “MAAÃE”, Paulo diz: eu vi lá no campo de futebol está brigando o dragão. Verdade. Mãe diz: que isso estranho o dragão brigou, não acredita, para mentira embora lá castigo e fica aqui castigo não vai dar comida e doce mais 15 dias castigo. Paulo diz: preai quero falar com você. Mãe desprezou. Paulo esta vendo fora a janela, também vê o céu, tem a lua e a estrela caiu na cheio. Ele pegou, comeu ser o queijo delicia, sumiu o queijo. Que droga...

Ele foi passear outro lugar, ele viu a borboleta pegou o Paulo leva voar alto e passeia ver lugar mais linda e feliz. Paulo dá ideia. Paulo gritou: mãe. Paulo diz: fui voar junto a borboleta é muito grande foi muito bom passeio. Mãe diz: que estranho de novo mentira, para mentira, não acredita suspiração, vou ver ir no hospital e vê meu filho é maluco ou não? Médico diz:ok, vou conversar com seu filho. Médico já descobriu o Paulo. Médico chamou a mãe de Paulo. Médico diz: Não é maluco e ele falou ser poema e imaginar é normal. Mãe está pensando mal, mas não é. Foi normal.

No texto I, o aluno demonstra ter um conhecimento vocabular da Língua Portuguesa e um conhecimento de mundo bastante satisfatórios. Entretanto, a organização textual se mostra comprometida em variados aspectos. Há muitos problemas de pontuação e, sobretudo, de estruturação do discurso direto.

Percebe-se, neste texto, uma grande fidelidade à versão em Libras. Cada um dos diálogos reproduzidos no texto I aparece encenado na narrativa em Libras, de modo que, em seu texto, o aluno procurou transmitir a mensagem o mais fielmente possível. Entretanto, justamente pelo fato de a versão em Libras valer-se de tantos elementos que não aparecem no conto de Drummond, às vezes parece que outra história está sendo contada, recheada de elementos novos. São esses os elementos de

contextualização que se vão encontrar (algumas vezes mais, outras menos) em todos os textos de nosso *corpus*.

Especificamente no caso do texto I, podem-se destacar como elementos de contextualização a maioria dos diálogos que se estabelecem ao longo da narrativa. Uma comparação entre a cena em que o menino recebe um castigo de sua mãe no texto original e no texto I evidencia essa característica:

"Sua mãe botou-o de castigo, (...) Paulo não só ficou sem sobremesa, como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias".

("A incapacidade de ser verdadeiro")

"Mãe diz: (...) para mentira embora lá castigo e fica aqui castigo não vai dar comida e doce mais 15 dias castigo. Paulo diz: preaf quero falar com você. Mãe desprezou."

(texto I, linhas 4-9)

Como a narrativa em Libras usa praticamente a todo momento a encenação dos diálogos como estratégia textual, é natural que, no texto escrito pelo aluno surdo, o discurso direto apareça a todo momento, mesmo quando há possibilidade de narrar determinado acontecimento de outra maneira. Em geral, os alunos surdos vão se manter fiéis ao texto a que eles assistiram, em Língua de Sinais.

A mesma comparação pode ser estabelecida na cena em que Paulo conta para sua mãe o que vira no campo de futebol:

"(...)Um dia chegou em casa dizendo que tinha visto no campo dois dragões-da-independência cuspidando fogo e lendo fotonovelas. Sua mãe botou-o de castigo(...)"

("A incapacidade de ser verdadeiro")

"(...) Paulo grita: "MAAÃE", Paulo diz: eu vi lá no campo de futebol está brigando o dragão. Verdade. Mãe diz: que isso estranho o dragão brigou, não acredita..."

(texto I, linhas 2-5)

Nesse caso, podem-se destacar duas características particulares do trecho escrito pelo aluno surdo. Primeiramente, é possível perceber que, no texto I aparece a informação de que os dragões brigavam no "campo de futebol" e, vale ressaltar, essa informação não aparece no texto original, tampouco no texto em Libras. Acredita-se que isso aconteça pelo fato de que esses alunos apenas reconheçam, na palavra "campo", a significação "campo de futebol". Além disso, no texto I, é construído um diálogo que não aparece no texto

original, valendo-se inclusive da estratégia de simbolizar um grito, numa clara demonstração de conhecimento das relações entre mãe e filho, inclusive utilizando uma estratégia própria da comunicação entre ouvintes. O título "Conseguiu o Paulo verdade" parece antecipar aos leitores o que acontecerá ao final da narrativa: Paulo consegue comprovar a verdade – ele é um poeta e não um mentiroso.

A construção dos diálogos é, como já se afirmou, uma particularidade dos textos escritos pelos surdos, uma vez que, em sua língua (a Libras), o discurso direto é uma constante. Entretanto, há muitos problemas na estruturação gramatical desse tipo de discurso, sobretudo em relação à pontuação e às pessoas gramaticais.

Exemplificam-se, abaixo, com um trecho do texto I, os problemas recorrentes em relação à construção do discurso direto:

"Mãe diz: que estranho de novo mentira, para mentira, não acredita suspiração, vou ver ir no hospital e vê meu filho é maluco ou não? Médico diz: ok, vou conversar com seu filho".

(texto I, linhas 18-22)

Nesse caso, pode-se observar inicialmente um problema na pontuação do trecho como um todo. Entretanto, também fica evidente que a grande questão aqui é a mistura das pessoas gramaticais que constroem os diálogos no discurso direto, como se pode perceber pelo uso da 3ª pessoa ("não acredita"), em uma construção em que parece mais adequado o uso da 1ª pessoa (não acredito).

Como marcas de discurso direto, nesse trecho, aparecem o verbo "dizer" seguido dos dois pontos (:), na fala da mãe e na do médico; a presença de diferentes pessoas gramaticais, parecendo caracterizar um diálogo: "vou ver ir no hospital e vê meu filho", "vou conversar com seu filho". Além disso, nota-se que o trecho destacado inicia-se com uma fala da mãe para Paulo. Entretanto, o uso do ponto de interrogação ao final da fala atribuída à mãe, parece estabelecer um novo diálogo, desta vez, entre a mãe e o médico, em que ela diz "Meu filho é maluco ou não?" e o médico responde "Ok, vou conversar com seu filho".

Os diálogos entre os personagens também têm grande importância na sequência das ações ao longo da narrativa. Além disso, o aluno divide as ações em três espaços narrativos: o espaço inicial em que Paulo conversa com sua mãe em casa e, da janela, vê a lua cair; o espaço intermediário que se constrói quando Paulo é levado pelas borboletas para passear pelo céu; e o espaço em que acontece o desfecho da história, no hospital.

Texto II: Conseguir verdadeiro

Apresentação, Paulo viu o campo de dragão briga. Ele falou que aí vi o campo de dragão estava brigando mas dele mãe estava dúvida falando a mentira meu filho levar aqui no quarto ficará o castigo em 10 dias.

A mãe falou que não deixa dar os doces com meu filho. Ele pediu que é o objeto por mãe falou que não posso mesmo. Ele falou que sem problema. O menino estava admirando a janela de lua ficava bonita. Aí, a lua está caindo no chão acima um queijo.

O menino vi andar pegando o queijo. Ele comi o queijo delicioso. Que droga! Ele anda ver a borboleta na floresta ficará bonita. Ele conta que viu a borboleta é muito grande e bonita por minha mãe estava não ainda acreditando ser estranho. Que acontecer a mentira da problema com meu filho precisa ir lá no médico. Eles entram bater a porta. O médico está abrindo a porta.

A mãe te explica que meu filho está mentindo a problema na vida. Por favor, a mãe me ajuda o meu filho estava diferente na vida. O médico vou conselhar e tentar o seu filho.

Ele pesquisa saber na vida por dele. O médico descobri a coisa é uma poesia.

Quando ele chega encontrar de mãe quer saber motivo o meu filho. O médico falou que é por isso é poesia. A mãe ficará compreender mesma a coisa.

No conto de Drummond, apenas no desfecho se revela a resposta para o mistério que o autor vai construindo ao longo de toda a narrativa: Paulo não é um menino mentiroso, como se poderia acreditar, mas sim um poeta, como os “exames” comprovaram. No texto II, entretanto, o título antecipa o final: Paulo consegue a verdade e acaba provando para sua mãe que não é um mentiroso.

No que diz respeito à sequência narrativa, ao longo de todo o texto II, o aluno marca claramente, na divisão dos parágrafos, a ordenação das cenas narradas. Além disso, aparecem dois elementos de progressão temporal no texto: “aí” (linhas 1 e 6) e “Quando” (linha 14).

Ainda no que se refere à sequência dos fatos narrados, pode-se observar que, logo no início do texto, ocorre uma particularidade. Como no texto em Libras o monitor surdo apresenta-se e apresenta o personagem do texto (“Eu vou contar a história do Paulo, um menino...”), o aluno surdo, ao escrever seu texto em Português, usou um elemento linguístico para caracterizar esse momento inicial do texto: “Apresentação”. Essa é uma marca da primeira cena narrativa da qual o aluno surdo se deu conta ao assistir à versão em Libras.

A estratégia de encapsulamento anafórico pode ser também observada em outros exemplos do texto, como em “...estava dúvida falando a mentira...” (linha 2) “Que acontecer a mentira da problema...” (linhas 9), “...meu filho está mentindo a problema na vida” (linha 11), “...a coisa é uma poesia” (linha 13) e “...por isso é poesia”

(linhas 14-15). Em todos esses casos, o aluno usa palavras que definem situações anteriormente descritas, realizando o que a teoria linguística caracteriza como *anáforas encapsuladoras* (cf. CONTE, 2003).

O autor do texto II inseriu diálogos em praticamente toda a narrativa. Tais diálogos atuam como elementos de contextualização e a diferença que seu uso oferece ao texto pode ser observada através da seguinte comparação:

“... a mãe decidiu levá-lo ao médico.

Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

— *Não há nada a fazer, Dona Coló. Esse menino é mesmo um caso de poesia.*”

(“A incapacidade de ser verdadeiro”)

“Que acontecer a mentira da problema com meu filho precisa ir lá no médico. Eles entram bater a porta. O médico está abrindo a porta.

A mãe te explica que meu filho está mentindo a problema na vida. Por favor, a mãe me ajuda o meu filho estava diferente na vida. O médico vou conselhar e tentar o seu filho. Ele pesquisa saber na vida por dele. O médico descobri a coisa é uma poesia.

Quando ele chega encontrar de mãe quer saber motivo o meu filho. O médico falou que é por isso é poesia. A mãe ficará compreender mesma a coisa”

(texto II, linhas 9-15)

O aluno surdo, que criou seu texto com base em uma narrativa em Libras, tem a necessidade de contextualizar toda a situação narrada através dos diálogos. Isso acontece porque, em Libras, as narrativas desenvolvem-se, sobretudo, por construções com discurso direto. Talvez por isso, também, seja tão difícil para os alunos surdos a construção de estruturas de discurso indireto: raramente isso acontece em sua língua.

Devido a esse aspecto específico da Libras, nas anáforas diretas utilizadas a fim de retomar os objetos de discurso "Paulo", "mãe" e "médico", aparece uma grande questão que se observa muitas vezes nos textos produzidos pelos alunos surdos: a mistura das pessoas gramaticais na construção dos discursos direto e indireto. Em uma mesma frase, como se pode observar no trecho destacado anteriormente, o objeto de discurso "a mãe" é representado em 1ª ("meu filho"; "me ajuda"), 2ª ("seu filho", na conversa com o médico) e 3ª pessoa do discurso ("a mãe"). Isso acontece todo o tempo no texto, em relação aos diferentes objetos de discurso: Paulo, mãe e médico.

A grande questão a ser observada nesse texto é, a nosso ver, a influência que a propriedade dêitica da Língua de Sinais exerce sobre o texto do surdo em Português. Isso pode ser comprovado nas construções frasais que misturam as estruturas de discurso direto e indireto. Como exemplos, podem-se citar: "Ele falou que aí vi o campo de dragão"; "A mãe falou que não deixa dar os doces com meu filho"; "O médico vou conselhar e tentar o seu filho". Nesses três casos, acontece uma mistura entre as pessoas do discurso que, a nosso ver, se deve ao fato de que, no texto em Libras, os personagens da narrativa entram em ação explicitamente a cada vez que aparecem no texto. Não há discurso indireto no texto em Libras, pois os referentes, quando acionados através

do apontamento, por exemplo, passam a agir no texto. O locutor da versão em Libras é também um ator cada vez que precisa representar as ações de um ou outro personagem, sempre em 1ª pessoa. Então, o aluno surdo, tem dificuldades de registrar, em Português, quando determinada ação é de 1ª, 2ª ou 3ª pessoa do discurso.

Ao passar o texto para a Língua Portuguesa, há questões que ficam marcadas ainda como realizadas em primeira pessoa, mesmo que, no texto escrito, se faça referência a uma ação de uma terceira pessoa. Tal fato pode ser observado também no uso dos pronomes "te" e "me", que aparecem nas duas primeiras linhas do 4º parágrafo do texto II: "A mãe te explica que meu filho está mentindo a problema na vida. Por favor, a mãe me ajuda o meu filho estava diferente na vida". O primeiro deles refere-se ao médico, pois, no momento da fala, a mãe se dirige a ele. É como se o aluno reproduzisse a fala da mãe ao médico, tratando esse último como segunda pessoa do discurso ("te"). O mesmo raciocínio pode ser aplicado ao uso do pronome "me", que faz referência à primeira pessoa da ação: é a mãe quem fala naquele momento. Apesar de estruturar o texto no modo indireto do discurso, parece-nos que "escapa" ao aluno surdo o uso adequado do pronome. Influenciado pela ação explícita em Libras, o surdo acaba misturando as estruturas de discurso direto e indireto que há em Português.

De toda forma, a maneira como se organiza o discurso indireto nesse texto é surpreendente. "Ele falou que aí vi..." (linha 1); "A mãe falou que não deixa dar os doces..." (linha 4); "Ele conta que viu a borboleta..." (linha 8) são exemplos de que o aluno reconhece, de alguma forma, a estrutura do discurso indireto, apesar de cometer alguns desvios na organização das pessoas gramaticais ao estruturar suas frases nesse tipo de discurso.

Texto III: Conseguir a verdade de Paulo

Paulo chegou no campo. Está estranha que o campo e está brigando bagunça que o dragão. Paulo chama a mãe. Paulo vê que está bagunça o campo. Que horrível. A mãe falou que estranho o isso e parei de falar mentira. Paulo está falando a verdade. A mãe pega o Paulo e a mãe falou que você fica castigo também não pode comer doce e fica preso em casa e não deixa sair. Paulo quer sair na rua. Não deixa. A mãe desprezou Paulo. A janela que Paulo adrimou a Lua é bonita. A lua caiu. Paulo viu a lua. Paulo pegou a lua e comeu a lua é delícia. Paulo está indo e viu a borboleta e medo grande. Transforma voar livre. Que legal é muito bom e afirma vendo a natureza. Paulo chama a mãe e esta vendo a borboleta é muito grande e bonita. A verdade, voa vendo natureza. A mãe está estranho. A mãe falou que você pare de mentir e a mãe não quer saber que fala de mentir. A mãe fique preocupada você tem problema o motivo, vamos ir ao médico. O médico falou que entra ao médico. A mãe "boa tarde" quer conversar com o médico. A mãe falou que Paulo tem problema mental o motivo. O médico vai pesquisando o Paulo. O médico descobrir Paulo está imaginando. O médico conversa com a mãe de Paulo muito poesia e imaginar.

O texto III é escrito em apenas um parágrafo, entretanto a sequência narrativa apresenta-se bastante clara para o leitor: no texto, há 29 frases, curtas em sua maioria, evidenciando de maneira bem explícita cada um dos acontecimentos na sequência narrativa. Embora esse número de frases seja excessivo, a organização das ações no texto apresenta-se pouco comprometida dessa maneira.

Além disso, ao longo do texto III, o aluno marca a sequência das ações utilizando algumas expressões que indicam a mudança das cenas. Logo no início aparece "Paulo chegou no campo" e, em seguida, "Paulo chama a mãe". Ao longo do texto aparecem, ainda, outros elementos que contribuem para essa sequência: "Paulo está indo..." (linha 6); "Paulo chama a mãe..." (linha 7); "... vamos ir ao médico. O médico falou que entra ao médico." (linha 10). Tudo isso facilita o entendimento do texto por parte do leitor.

A referência aos personagens do texto é, também, muito clara, no entanto pouco criativa. De maneira geral, há muita repetição a cada retomada das personagens Paulo, mãe e médico, o que evidencia que o autor do texto III não dispõe de um vasto conhecimento das estratégias de referência (substituição por pronomes, por outros sintagmas nominais, elipses...) que se podem usar. Entretanto, isso não chega a caracterizar um baixo conhecimento linguístico por parte do aluno, uma vez que é possível observar construções frasais bastante complexas no texto III. Como exemplos, podem-se citar: "Paulo está falando a verdade" (linha 3), em que o aluno aplica uma construção muito comum do Português (estar + gerúndio); "... vamos ir ao médico" (linha 10) ou "... quer conversar com o médico" (linhas 10-11), em que o aluno aplica adequadamente a regência dos verbos ir e conversar; "A mãe falou que Paulo tem problema mental..." (linha 11), em que o aluno usa adequadamente o discurso indireto no período composto por subordinação.

Além disso, é possível observar uma série de anáforas indiretas que contribuem para a clareza e a organização do texto III, como se pode observar nos trechos destacados abaixo:

"A mãe falou que estranho o isso e parei de falar mentira" (linhas 2-3)

"Paulo está falando a verdade" (linha 3)

"A mãe fique preocupada você tem problema o motivo" (linhas 9-10)

"A mãe falou que Paulo tem problema mental o motivo" (linha 11)

Em todos os trechos destacados, as palavras/expressões sublinhadas são anáforas indiretas encapsu-

ladoras de partes anteriores do texto e, com exceção da primeira delas ("o isso"), todas são maneiras de rotular as histórias que Paulo conta. De acordo com a opinião da mãe, o problema mental é o motivo de tanta mentira. Para Paulo, tudo é verdade.

Entretanto, apesar de uma organização textual satisfatória, o texto III apresenta problemas quanto à estrutura dos discursos direto e indireto em alguns trechos, sobretudo pela mistura das pessoas do discurso, como ocorre no seguinte trecho: "A mãe falou que você pare de mentir" (linhas 8-9). Nesse trecho, o aluno inicia uma estrutura de discurso indireto ("A mãe falou que...") e, em seguida, utiliza "você", como se transcrevesse a fala da mãe.

Além disso, muitas vezes não se podem identificar com precisão a pessoa do discurso, por conta da dificuldade do aluno na conjugação verbal. Isso faz com que não se saiba ao certo se houve algum erro na construção dos discursos direto ou indireto ou se ocorre apenas um erro de conjugação.

"... a mãe falou que você fica castigo também não pode comer doce e fica preso em casa e não deixa sair" (texto III, linhas 3-4)

Na oração sublinhada, apesar de o verbo aparecer conjugado na 3ª pessoa do singular (ela = a mãe), não se pode afirmar precisamente que se trata de uma construção de discurso indireto: em todo o período que vem sendo construído anteriormente, o que o aluno faz, aparentemente, é reproduzir a fala da mãe de Paulo no discurso direto, o que pode ser comprovado pela presença do pronome "você". Dessa forma, seria mais lógico ter usado a 1ª pessoa "não deixa sair", já que a mãe estaria falando diretamente com Paulo. Entretanto, no início do trecho destacado, aparece a construção "a mãe falou que", própria em estruturas de discurso indireto e, por isso, não se pode afirmar categoricamente se a mistura dos discursos ocorre por desconhecimento das estruturas gramaticais de discurso direto e indireto, por erro na conjugação verbal ou, ainda, pelos dois motivos somados.

Ainda em relação à estrutura dos discursos, cabe ressaltar que, na parte final do texto em que se narra a chegada de Paulo e sua mãe ao médico e os diálogos que se estabeleceram, o aluno utiliza estruturas linguísticas que demonstram seu conhecimento daquela situação comunicativa.

"O médico falou que entra ao médico. A mãe 'boa tarde' quer conversar com o médico. A mãe falou que Paulo tem problema mental o motivo. O médico vai pesquisando o Paulo. O médico descobrir Paulo está imaginando. O médico conversa com a mãe de Paulo muito poesia e imaginar" (texto III, linhas 10-13)

Nesse trecho, além de chamar a atenção o uso das aspas na fala da mãe ("boa tarde"), é interessante a maneira como o aluno organiza as cenas: primeiro o médico manda que os pacientes entrem, depois a mãe o cumprimenta e relata o motivo de ela e o filho estarem ali, no terceiro momento o médico examina Paulo e, por fim, identifica o "problema" e o explica para a mãe. Tudo isso, além de funcionar como elemento de contextualização no texto III, demonstra um interessante conhecimento de mundo por parte do aluno. Tal desfecho é, também, antecipado no título do texto III ("Conseguir a verdade de Paulo").

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos apresentados neste artigo mostram que, de maneira geral, a despeito de produzirem textos sintaticamente comprometidos, os surdos podem se fazer entender. Entretanto, diante desse reconhecimento, é preciso que se defina que tipo de ensino de Língua Portuguesa se deseja dar aos alunos surdos. Há duas opções possíveis: propiciar-lhes um ensino que os faça conquistar o merecido respeito social, nivelando-os em par de igualdade aos sujeitos não surdos; ou aceitar que

a Língua de Sinais leva a uma escrita diferenciada da norma e, por isso, os textos escritos pelos surdos sempre apresentarão problemas?

Avaliar os textos dos surdos de maneira diferente, levando em conta as especificidades de sua primeira língua, é uma medida imediata e urgente. Entretanto, não se defende, aqui, o comodismo de tentar convencer a sociedade de que há uma "escrita dos surdos", pois, dessa forma, estaríamos contribuindo para uma maior marginalização desses sujeitos.

É preciso que se reflita sobre a Língua de Sinais, em sala de aula, de modo a estabelecer paralelos entre a Libras e a Língua Portuguesa. Assim, as metodologias de ensino-aprendizagem devem levar em conta essa inter-influência, cujas características estarão presentes nos textos escritos pelos sujeitos surdos. O professor precisa identificar essas características, reconhecer suas causas e criar mecanismos que façam com que o aluno surdo reconheça as especificidades das duas línguas. Dessa forma, o aluno será capaz de refletir sobre as duas línguas, tornando-se um sujeito efetivamente bilíngue. Apenas assim o ensino de uma segunda língua para surdos pode ser, de fato, eficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, C. D. de. A incapacidade de ser verdadeiro. In.: _____. *Contos Plausíveis*. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 19.
- CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In.: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. *Referência e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-149.
- CONTE, M. Encapsulamento anafórico. In.: CAVALCANTE, M. et. al. (Org.). *Referência*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 177-190.
- LODI, A. C. B. Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: O gênero Contos de Fadas. *DELTA*, v. 20, n. 2, p. 281-310, dez 2004.
- LYONS, J. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.
- QUADROS, R. M. de.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Representação social da Libras por sujeitos surdos bilíngues

Bilingual deaf people's social representation of Libras

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá

Orientador: Pedro Humberto Faria Campos

Data da defesa: 11 de abril de 2012

Número de páginas: 120

Material recebido em 05 de novembro de 2012 e selecionado em 07 de novembro de 2012

RESUMO

O presente trabalho estuda a representação social da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por sujeitos surdos bilíngues, com o intuito de conhecer a importância atribuída a essa língua por esses sujeitos na construção de uma identidade positiva. A história da educação de surdos é permeada pelos dilemas das diferentes abordagens existentes até os dias atuais. São eles: o oralismo, a Comunicação Total e o bilinguismo. A abordagem oralista visa a fala e rejeita a Libras como sendo um sistema de comunicação válido para os surdos; a Comunicação Total visa a comunicação em si, não importando o uso e nem a forma de comunicação. Usam-se desenhos, mímicas, fala, sinais, dramatizações, dentre outros. Já a abordagem bilíngue visa que a pessoa surda conheça a Língua Portuguesa na leitura e na escrita principalmente, estando a oralização a critério do desejo de cada um bem como o domínio da Libras paralelamente. Cada abordagem apresenta uma visão diferenciada do conceito de língua e de pessoa surda. À luz da Teoria das Representações Sociais — que se apresenta como uma importante linha teórica situada em conceitos sociológicos e conceitos psicológicos — busca-se, também, discutir as relações entre cidadania real e o aprendizado dessa língua, pois, vivendo em uma sociedade

majoritariamente não falante da Libras, os sujeitos surdos estão cotidianamente marcados pela exclusão. Adotou-se entrevista semiestruturada, realizada com 16 surdos profundos bilaterais, adultos, ativos profissionalmente, bilíngues e com nível de escolaridade de Ensino Médio ou Superior. As entrevistas foram realizadas em Libras, filmadas e, posteriormente, traduzidas para a Língua Portuguesa. O material colhido foi tratado como um *corpus* de discursos. Os resultados apontam como principais categorias de análise: a) A Libras, a oralização e a escola “inclusiva”; b) A Libras, o surdo e a família; c) A educação bilíngue e a inserção social positiva da pessoa surda; d) A Libras, o desenvolvimento do pensamento surdo, a liberdade e a identidade social; e) A oralidade e o “surdo papagaio”; f) O surdo e o uso do intérprete como “recurso pedagógico”; g) A Libras, o aprendizado da Língua Portuguesa, seus direitos e deveres; h) A pessoa surda, o preconceito e a Libras. Infere-se que os sujeitos pesquisados atribuem grande importância ao domínio da Libras como fator de cidadania, sendo este essencial à própria formação da comunidade surda, pois modifica sua autopercepção identitária, atribuindo um valor positivo à condição surda.

Palavras-chave: representações sociais, surdez, Libras, identidade, cidadania

Mapeamento das Línguas de Sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul

Mapping of emerging sign languages: a study on indigenous language communities of Mato Grosso do Sul

Shirley Vilhalva/UFSC/ Florianópolis/ SC / 2009

Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Comunicação e Expressão/ Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Orientadores: Ronice Müller de Quadros

Co-orientador Gilvan Muller de Oliveira.

Dissertação de Mestrado defendida em 24 de junho de 2009 e lançamento, em nível nacional, do livro em maio de 2012

Material recebido em 05 de novembro de 2012 e selecionado em 07 de novembro de 2012

RESUMO

A presente pesquisa denominada "Mapeamento das Línguas de Sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul", foi realizada numa perspectiva de mapear e registrar, através do olhar de como as Línguas de Sinais familiares está emergindo no contexto plurilíngue, especificamente nas aldeias Jaguapiru e Bororo das comunidades indígenas do município de Dourados no estado de Mato Grosso do Sul. Enquanto pesquisadora surda e sinalizadora adentrei no espaço de regras que vem de uma cultura e língua oral de uma etnia, pois o guarani: kaiowa, ñandeva e mbya sempre tiveram a oralidade como "poder" dentro da comunidade e das Escolas Indígenas. Os estudos sobre sinais familiares trazem uma gama de informações a respeito da comunicação que a família, quando tem um filho surdo, em que os pais são em sua maioria ouvintes e começam a criar um meio de comunicação visual, usando todas as formas naturais possíveis, como o apontamento e gestos naturais. O procedimento usado foi os depoimentos espontâneos pelos familiares ao ir acompanhada com a equipe da SEMED, intérprete da Libras e do representante da liderança indígena local nas residências dos indígenas surdos, elaborando diário, fotos e filmagens dentro da escola indígena quando me era permitido. Os processos de análise neste es-



tudo consistiram, em uma de sua análise de natureza *linguística com enfoque lexical (vocabulário)* e buscando o mapeamento no sentido de abrir este caminho investigando que dará elementos concretos para a proposição de política linguística nesta área.

Palavras-chave: índios surdos, línguas de sinais emergentes, etnia guarani: kaiowa, fiandeva e Mbya, escolas indígenas e LIBRAS.

Vilhalva, Shirley. Mapeamento das línguas de sinais emergentes [dissertação]: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul / Shirley Vilhalva; orientadora, Ronice Muller de Quadros; coorientador, Gilvan Muller de Oliveira. - Florianópolis, SC, 2009. 124 f.: il., tabs., mapas Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Inclui bibliografia 1. Linguística. 2. Índios da América do Sul - Mato Grosso do Sul - Educação. 3. Língua Brasileira de Sinais - Mato Grosso do Sul. 4. Índios Guarani. 5. Surdos - Educação. I. Quadros, Ronice Müller de. II. Oliveira, Gilvan Müller de. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. IV. Título. CDU 801

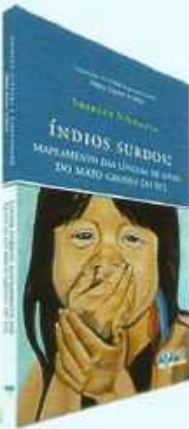

Esta dissertação que transformou-se no livro lançado pela Editora Arara Azul, em maio de 2012.

PREFÁCIO DO LIVRO:

O livro foi originado a partir de pesquisa que resultou na Dissertação de Mestrado com o tema *Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas do Mato Grosso do Sul* sob a orientação da Professora Dra. Ronice Müller

de Quadros, que acreditou que pudéssemos levar contribuição científica na área da linguística no que tange à Língua de Sinais dos índios surdos, e com orientação do Professor Dr. Gilvan Muller, que me ensinou a ver a política linguística além da pesquisa, mostrando-me que não existem obstáculos que não podem ser superados. Entrar no mundo indígena muitas vezes ainda é visto como enigma para alguns. Frente a isso, o meu desafio será permanente, como um projeto de vida, sabendo da exigência da dedicação de anos e anos, e não sendo nada fácil como pesquisadora surda.

Convite de Lançamento





Lançamento do Livro *Índios Surdos: Mapeamento das Línguas de Sinais do Mato Grosso do Sul*


DIA: 18 de Maio de 2012
HORÁRIO: 14 horas
LOCAL: Escola Tengatui Muringatú na Aldeia Jaguapirú em Dourados - MS
ENDEREÇO: Rod. MS-156, Reserva Indígena Jaguapirú, 79823-000 / Dourados - MS
CONTATO: Shirley Vilhalva - shivi323@hotmail.com

“Shirley Vilhalva é brasileira e surda com um pé, ou talvez os dois pés, nos povos indígenas. Diante disso, não poderia ser diferente contar com uma obra falando sobre surdos brasileiros indígenas escrito por ela. A autora percorre o livro retratando sua própria experiência dentro de algumas comunidades indígenas brasileiras.”

Ronice Müller de Quadros
Universidade Federal de Santa Catarina



Mais Uma Produção Editora Arara Azul



Lançamento na Aldeia onde foi realizada a pesquisa

Sala de aula interativa

Interactive classroom

Resenha: SALA DE AULA INTERATIVA

SILVA, Marco. São Paulo/SP: Edições Loyola, 2010, 272 p.

Simone Ferreira Conforto

Doutoranda na Universidade Americana-PY. Mestre em Educação (UNESA). Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1984). Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Estácio de Sá (1991)

E-mail: siconforti@ines.gov.br

Material recebido em 10 de outubro de 2012 e selecionado em 07 de novembro de 2012

Marco Silva, neste livro fantástico e futurista, nos traz uma tremenda reflexão, desde a chamada "Terceira Revolução Industrial", em meados da década de 1970, caracterizada por uma "Revolução da Informática" e a emergência de "novos materiais", entre os quais as fibras óticas e os materiais sintéticos (VELOSO, 1989), que o mundo tem passado por uma série de transformações históricas com consequências diretas para o modo de se pensar, sentir e agir, e que por sua vez, tendem a provocar outras tantas transformações no âmbito da própria história. Foi assim que ocorrerá um aumento no volume e no fluxo da troca de informações e de relações econômicas, sociais e interpessoais numa intensidade inédita na história.

A mudança foi de tal dimensão que se passou a falar de uma nova sociedade da informática (SCHAFF, 1990), caracterizada pela introdução da informática de modo a não se poder pensar esta sociedade sem aquela. Particularmente no âmbito desta chamada "Revolução da Informática", o que se observa é a emergência de uma nova forma de se comunicar, caracterizada pela interatividade e a cibercultura.

Com efeito, desde o final do século XX há uma transferência da modalidade comunicacional massiva, baseado no paradigma da emissão separada da recepção, para a modalidade interativa, baseada no paradigma da interação entre emissão e recepção. (SILVA, 2002: 9).

Conforme observou o mesmo: "As novas tecnologias interativas renovam a relação do usuário com a imagem, com o texto, com o conhecimento. É de fato um novo modo de produção do espaço visual e temporal mediado. Elas permitem o redimensionamento da mensagem, da emissão e da recepção". (SILVA).



A partir das mudanças das revoluções industriais e de consumo, surge a interatividade, pela mudança do modelo comunicacional monológico e emissor para o desenvolvimento técnico no campo da informática, permitindo o processamento da informação e comunicação: surge o hipertexto, o processamento multitextual do computador, selecionando e tratando as informações trazendo interconexões múltiplas.

O que é isto?

Um novo contexto interativo aparece, democratizando a relação do indivíduo com as informações que

partem do consumidor passivo para o sujeito participativo e criativo.

Por exemplo, a televisão é monológica e o controle remoto permite que o consumidor construa a própria programação, o vídeo game, permite ao consumidor, manipular as imagens e o computador, o hipertexto, permitem ao usuário interferir, modificar e mais ainda, produzir e compartilhar. O hipertexto, nova forma de escrita e de comunicação da sociedade informático-mediática, é também uma espécie de metáfora que vale para as outras dimensões da realidade. Interessa-me estudá-lo nessa perspectiva, e aí está uma de suas conexões com o campo educacional. A internalização da estrutura do hipertexto como mediação para a produção de conhecimento implica novas formas de ler, escrever, pensar e aprender. Como afirmam Landow e Delany (1991), a hipertextualidade não é um mero produto da tecnologia, e sim um modelo relacionado com as formas de produzir e de organizar o conhecimento, substituindo sistemas conceituais fundados nas ideias de margem, hierarquia, linearidade, por outros de multilinearidade, nós, links e redes.

O que é um hipertexto? Como o próprio nome diz, é algo que está numa posição superior à do texto, que vai além do texto. Dentro do hipertexto existem vários links, que permitem tecer o caminho para outras janelas, conectando algumas expressões com novos textos, fazendo com que estes se distanciem da linearidade da página e se pareçam mais com uma rede. Na Internet, cada site é um hipertexto - clicando em certas palavras vamos para novos trechos, e vamos construindo, nós mesmos, uma espécie de texto. Na definição de Jay Bolter (1991): "as partes de um hipertexto podem ser agrupadas e reagrupadas pelo leitor".

Cada uma das páginas da rede é construída por vários autores: designers, projetistas gráficos, programadores, autores do conteúdo do texto. Cada percurso textual é tecido de maneira original e única pelo leitor cibernético. Não existe, portanto, um único autor: seria mais adequado falar de um sujeito coletivo, uma reunião e interação de consciências que produzem conhecimento e navegam juntas.

O hipertexto como subversão da escola linear, traz também, os novos espectadores ou seja, a juventude digital, que vive uma mutação perceptiva através da colagem de fragmentos, numa destreza e velocidade gestáltica, numa estética da saturação, num máximo de concentração e de informação num mínimo espaço de tempo, o hipertexto, é uma gramática dos meios áudio-visuais.

Portanto, na perspectiva do pensamento complexo, trabalha com um número extremamente elevado de interações, interferências, que se dão, entre as unidades do sistema, considerado também, as incertezas, ambi-

guidades e interferências de fatores aleatórios e o papel do caos.

Pois bem, há uma revolução na comunicação que na verdade possui raízes culturais. Dessa maneira, misturando imagens e sons em novas formas culturais, substituindo as narrativas lineares por um tipo de argumentação conceitual, surgindo um novo paradigma, uma nova forma de produzir conhecimento.

Uma forma onde a colagem é vista como positiva, como uma forma de discurso, particularmente capaz de enriquecer as redes sociais e as humanidades de uma forma geral:

É ainda, Marco Silva que afirma "Penso em fazer da sala de aula um lugar privilegiado para a formação do sujeito cada vez mais imerso na subjetividade de suas escolhas e navegações. Um lugar privilegiado porque pode cuidar de colocar o "faça você mesmo" em confrontação coletiva para a construção do conhecimento. A interatividade em seu fundamento pode potencializar essa confrontação. Pode criar o ambiente comunicacional capaz de acolher o "novo espectador", o "homem aleatório", e prepará-lo para lidar com a referência coletiva. Nesse ambiente, o professor não mais se limita ao falar ditar e se apresenta como propositor da participação livre e plural, provocador do diálogo que disponibiliza e articula múltiplas informações".

Assim que o novo espectador e o novo professor surgem trazendo um contexto interativo não podem mais usar lousa e giz, mas devem interagir na sala de aula e criar um tipo de interação e construção de um pensamento complexo.

O que muda na alfabetização, no letramento, nos processos educacionais de internalização das formas comunicacionais nesta cultura digital? Parece-me que as rupturas são tão radicais que exigirão um repensar de alguns dos elementos básicos da escola. Citarei apenas alguns deles.

Em primeiro lugar, deveremos rever nossos referenciais teóricos. Piaget, Vygotsky, Ferreiro iluminaram a reconstrução dos métodos e processos de alfabetização na escola visando garantir ao aluno um papel mais ativo. Graças a eles e outros tantos, pudemos saber um pouco mais sobre como o aluno pensa e como constrói o conhecimento. Hoje, mudando as formas de construção do saber, teremos que voltar a pensar esses pressupostos. Podemos ainda considerar os mesmos estágios mentais do construtivismo com crianças que têm acesso ao computador antes de se alfabetizarem?

Se Vygotsky nos fez perceber o caráter dialético de construção da mente, na interação com o meio através da linguagem, de que forma sua obra deve ser relida hoje, quando os signos se multiplicam e um novo

mundo, virtual, reproduz as tensões e os conflitos linguísticos do mundo real? Partindo do princípio de que cada método pedagógico revela uma concepção do ser humano e uma compreensão sobre o modo como se aprende, parece-me que são necessárias novas pesquisas para verificar quem é o sujeito da educação hoje. Para começar, já sabemos que é alguém que interage com uma máquina, um dispositivo mediador a partir do qual (re)conhece o mundo.

Além disso, deveremos rever nossos currículos. A linearidade dará lugar ao hipertextual, ao móvel e flexível. A escola estruturalista dos saberes prontos, definidos, acabados e descontextualizados será desestabilizada pelo descentramento, pela contínua produção e negociação de sentidos e de novos discursos, pelas construções abertas e as paisagens inusitadas. Os conteúdos deixarão de se percorrer como páginas de um livro, para se tornarem janelas de um hipertexto, em múltiplas dimensões que se interconectam e interpenetram. As janelas abertas deixarão entrar luzes imprevistas.

Um terceiro ponto: as relações de poder que surgem na escola a partir dos instrumentos tecnológicos são totalmente novas. Pela primeira vez na história, a tecnologia da dominação é mais conhecida pelo "dominado". Em outros termos: até hoje o professor trazia o saber, a norma culta, a escrita "correta", para os não-letrados, reproduzindo no contexto escolar (por mais que houvesse cuidado e respeito pelo aluno) as situações de imposição linguística vividas pelas culturas orais. Hoje, ocorre um paradoxo: aquele a ser educado é o que melhor domina os instrumentos simbólicos do poder, o aparato de maior prestígio: as tecnologias. O que ocorrerá na sala de aula? Parece-me que as parcerias e a aprendizagem em conjunto serão inevitáveis.

O quarto ponto é a necessidade de reinventarmos a nossa profissão. Usando a linguagem dos PCNs, vejo o papel do professor decisivo nos três eixos de conteúdos

curriculares: nos conteúdos conceituais, como arquiteto cognitivo, responsável por traçar as estratégias e definir os métodos mais adequados para que o aluno chegue a uma construção ativa do conhecimento; nos conteúdos procedimentais, como dinamizador de grupos, ao ajudar os estudantes a descobrirem as formas pelas quais se chega ao saber, os processos mais eficazes e o diálogo possível entre as disciplinas, gerenciando uma sala de aula na qual os estudantes, com suas diversas competências, dialogam com respeito entre si e estabelecem parcerias produtivas; e nos conteúdos atitudinais, como educador, comprometendo-se com o desafio de estimular a consciência crítica para que todos os recursos desse novo mundo sejam utilizados a serviço da construção uma humanidade também nova, com base nos critérios de justiça social e respeito à dignidade humana. (RAMAL, 2000).

Finalmente, creio que devemos pensar o que significa construir uma pedagogia intercultural. O prefixo *inter* indica ênfase nas trocas, nas conexões, no diálogo. Lopes (1998) distingue o intercultural do multicultural que, para ele, é um termo estático, "que pode, na realidade cotidiana, traduzir-se pela simples justaposição de culturas múltiplas, esta a novidade, o novo e o interativo presente no futuro e nas novas salas de aula interativas.

Vem do iluminismo a crença na escola como lugar destinado a formar cidadãos esclarecidos, senhores do seu próprio destino. Entretanto a sala de aula convive tradicionalmente com um impedimento de base ao seu propósito primordial de educar para a cidadania. Ela não contempla a participação do aluno na construção do conhecimento e da própria comunicação. O grande discurso moderno centrado na educação escolar sempre conviveu com esse impedimento: o peso de uma tradição bem formulada por Pierre-Lévy quando diz "a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar-ditar do mestre".

Livro “Sou Asas”, de Marta Morgado

Presenting the book “Sou Asas”, by Marta Morgado

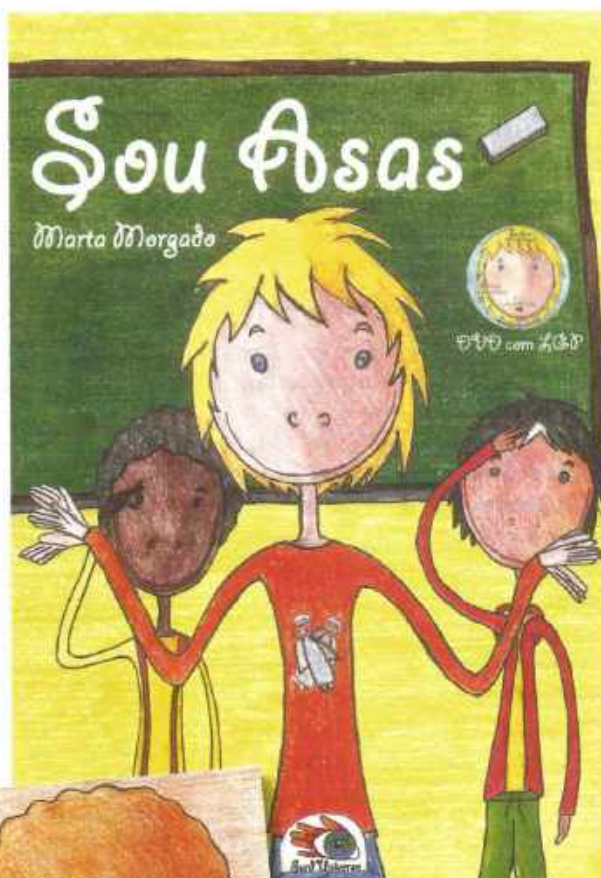
“Sou Asas” é um livro infantil de Marta Morgado que nos remete a uma situação muito comum em salas de aula com pessoas surdas, que são naturalmente batizadas por seus colegas com um sinal a partir de suas características físicas ou de personalidade.

Ele narra a história de Joana, uma menina surda, que cresceu numa escola de ouvintes e, portanto, não conhecia a Língua de Sinais. Pela primeira vez numa escola de Surdos descobre que no Mundo dos Surdos, todos têm um nome gestual – e ela também terá.

Apesar de sua autora ser estrangeira e utilizar a Língua Gestual Portuguesa – LGP, o livro é de fácil entendimento, pois possui ilustração cheia de detalhes onde as diversas características de pessoas surdas são pontuadas, como por exemplo, a presença de um amigo da escola que possui a Síndrome de Wanderburg e assim é identificado.

O DVD que acompanha o material apresenta a mesma história em LGP possibilitando inúmeras atividades em sala de aula, como também o conhecimento de outra Língua de Sinais.

Maiores informações e outras obras da mesma autora no site www.surduniverso.pt



Exposição: INES 155 anos

Exhibition: INES 155 years

Maria Auxiliadora Buscácio Fernandes

Licenciada em Letras - Francês pela UERJ e especializada em Língua e Literatura Francesa pela Universidade de Nancy/França.

Responsável pelo Acervo Histórico do INES.

Entre as solenidades comemorativas dos 155 anos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, nossa diretoria, a professora Solange Maria da Rocha, organizou uma exposição da valiosa coleção de documentos do nosso acervo histórico, que esteve aberta ao público do dia 1º de Setembro ao dia 1º de Outubro. Apresentaram-nos com o objetivo de torná-los conhecidos dos visitantes, professores, alunos e pesquisadores e, assim, recuperar a memória da história do instituto e do seu cotidiano escolar. Com esse objetivo, procurou traçar um programa desses longos anos de existência e, partindo da primeira referência que lhe é feita em 1856 - 1857, nos documentos de sua histórica fundação, percorreram os principais fatos políticos e sua repercussão na imprensa (Livro de registros de matérias de jornais - década de 1930; Regimento INSM - 1909 - 1944; Revista Ilustrada - Sociedade de Surdos do DF; Cópias da Revista do INSM - número 1 e 2 - 1949; Campanha de Alfabetização - ANAIS - 1959; Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro; Salão de Artes Plásticas - 1954; Folheto do MEC - Programa do Governo JK; o PLANAP de 1980 do MEC/CENESP; INES - Informativo de 1987), chegando até os dias de hoje, em que o Instituto se tornou o Centro Nacional de Referência na educação dos surdos.

Dessa forma, o cumprimento de sua missão institucional, promove a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunica o saber através do ensino, da publicação ou de outras formas de comunicação.

Testemunhando a pesquisa sempre voltada para uma didática específica inovadora, a mostra reuniu extenso material usado nas atividades pedagógicas diárias como cadernos, livros, cartilhas, revistas (Cartilha de Alfabetização - 1946; - A Educação do Lar - 1953 nº 6; Atividades preparatórias para a Alfabetização - 1989; Linguagem de Sinais: As mãos também falam - 1989; - Comunicando com as mãos - 1996; Livro de poesia do surdo - Jorge Sérgio; Livro: História de uma criança

surda; Caderno de Ciência - 2; Caderno da Professora Gilda Magliari; - Revista Fala - 1959 - nº 7); além de fichas de avaliação e cadernetas, (duas cadernetas de alunos; - dez diários de Classe - anos 50 (dois), anos 60 (oito); fichas de avaliação de audiometria - década de 1980).

Encontramos também nessa exposição algumas peças interessantes que foram recolhidas e fazem parte do acervo: um lustre - década de 1910; um exemplar de ladrilho hidráulico do INES; duas canetas tinteiro - década de 1930; um mata borrão, uma flâmula comemorativa dos 100 anos do INES; seis peças da gráfica; e broches do INES - década de 50 e 80. Podemos observar, ainda, grande número de fotografias que ilustraram a mostra.

Visitar essa exposição significou para os alunos, professores e convidados, uma rara oportunidade de reviver nossa história, reconhecendo em casa documentos, em cada foto, elementos que marcaram os principais acontecimentos nessa longa caminhada do INES na educação dos surdos. Nesse sentido, destacamos os dois documentos de fundação do INES 1856-1857 e um valioso manuscrito provável da 4ª década do século XIX, documento original do INSTITUT DES JEUNES SOURDS DE PARIS, que contém exercícios de Religião de E. Huet, nosso fundador, nos quais ele descreve a vida de José do Egito e a paixão de Jesus Cristo.

Logo que as novas instalações do acervo estiverem prontas, esses documentos estarão em exposição permanente, onde poderão ser revisitados. A oportunidade dos professores, alunos e pesquisadores de contactar e analisar esses documentos que permitem uma outra percepção da história da educação dos surdos e promove a construção de referenciais do passado e do presente, embasados pelos documentos observados. Não há dúvida do quanto é importante à preservação da memória para construir uma correta interpretação histórica no conhecimento do passado, entendimento do presente e construção do futuro.

Março**V Oficina de Reabilitação de Pacientes usuários de Implante Coclear do HCFMUSP/SP**

Data: 15/3/2013

Local: Fundação de Otorrinolaringologia da USP – SP

Mais informações: http://www.forl.org.br/cursos/eventos_detalhes.asp?cod=897

Fórum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez

Data: março a novembro de 2013

Local: Auditório do Instituto Nacional de Educação de Surdos/ INES-RJ

Mais informações: www.ines.gov.br

3º Congresso Internacional/ 5º Congresso Latino-americano / 6º Congresso Nacional de Saúde Mental e Surdez

Data: 20 a 22 de março de 2013

Local: Faculdade de Psicologia da Universidade de Buenos Aires

Mais informações: <http://congresosaludmentalyordera2013.blogspot.com.br/>

Maio**Seminário Internacional Inclusão: Universidade e Participação**

Tema: "Universidade e Participação na Contemporaneidade"

Data: 13 a 15 de maio de 2013

Local: Rio de Janeiro

Mais informações: <http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/index.html>

Julho**IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**

Data: 02 a 05 de julho de 2013

Local: Faculdade Letras da Universidade Federal de Goiás

Mais informações: http://eventos.ufg.br/SIEC/portaoproec/sites/gerar_site.php?ID_SITE=5921

2º Encontro Latino Americano de Tradutor-Intérprete e Guia-Intérprete de Língua de Sinais

Data: 17 a 21 de julho de 2013

Local: Universidade Presbiteriana Mackenzie do Rio de Janeiro

Mais informações: <http://2elatils.com.br/site/>

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 a dissertações de mestrado e teses de doutoramento na área da surdez e/ou temas afins realizadas em instituições nacionais e/ou internacionais.
- **Resenha de livros:** apresentação de resumos de obras.
- **Material técnico-pedagógico:** divulgação de materiais.
- **Visitando o acervo do INES:** apresentação de material de relevância histórica constante no acervo do INES.

Os interessados em enviar artigos para a Revista *ESPAÇO* devem seguir, obrigatoriamente, o seguinte padrão editorial:

1. A *ESPAÇO* aceita para publicação artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões polêmicas etc. Excepcionalmente, poderão ser publicados artigos de autores brasileiros ou estrangeiros editados anteriormente em livros e/ou periódicos que tenham circulação restrita no Brasil.
2. Os artigos devem ter no mínimo 30 (trinta) mil e no máximo 50 (cinquenta) mil caracteres com espaços, incluindo as referências e as notas.
3. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial ou de Pareceristas. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à Educação Geral, à Educação Especial e à Educação de Surdos e áreas afins, bem como à linha editorial da *ESPAÇO*, a originalidade do tema ou do tratamento dado a ele, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos Pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
4. De acordo com a caracterização das seções, a *ESPAÇO* também publica *reflexões sobre a prática, resenhas e resumos de teses e dissertações*.
5. As reflexões sobre a prática não devem ultrapassar 20 (vinte) mil caracteres e deverá atender aos demais requisitos dos artigos.
6. As resenhas não devem ultrapassar 8 (oito) mil caracteres com espaços e os resumos de teses e dissertações e as notas de leitura, 4 (quatro) mil caracteres. É indispensável a indicação da referência completa da obra resenhada ou comentada segundo a norma na ABNT Nbr 6023, indicando, inclusive, a edição e o número de páginas da obra. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.
7. Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção Debate. Neste caso, a *ESPAÇO* procura publicar no mínimo dois artigos com diferentes abordagens. Nesse caso, os textos devem obedecer ao limite de 50 (cinquenta) mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos.

8. Os originais poderão ser encaminhados à **Comissão Editorial da ESPAÇO (conselhoeditorial@ines.gov.br)** ou pelo correio. Neste último caso, é obrigatório o envio de uma via impressa e do arquivo correspondente em CD.
9. Os artigos e outros textos para publicação devem seguir a norma da ABNT Nbr 6022 para artigos em publicação periódica científica impressa e ser digitados em um programa de edição de texto em extensão rtf ou doc.
10. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à norma da ABNT Nbr 10520 para citações em documentos.
11. As Referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo à norma atualizada da ABNT Nbr 6023 para elaboração de referências.

Matérias que não contenham as referências ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.
12. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página.
13. Todos os artigos devem conter, ao final, um **resumo em português e um resumo em língua estrangeira moderna (que poderá ser inglês, francês ou espanhol)** que não ultrapassem 1.000 caracteres cada, com **respectiva** indicação de pelo menos **três palavras-chave**.
14. Ao final do texto, o autor deve também fornecer um **minicurrículo** com dados relativos à sua maior titulação, instituição e área em que atua, últimas duas ou três publicações ou publicações mais importantes, título da pesquisa que está desenvolvendo, bem como indicar o endereço eletrônico e o **endereço completo, para correspondência**.
15. Os quadros, gráficos, mapas, imagens etc. devem seguir as orientações da ABNT Nbr 6022.
16. A publicação dos originais será realizada após a prévia assinatura do Termo de Cessão de Publicação e Confirmação de Autoria, através do qual o(s) autor(es) cede(m) o direito de publicação para o INES.
17. A Espaço não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.
18. Nos termos do Decreto no 6.583, de 2008, que promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, o INES aceitará artigos que observem ou a norma ortográfica atualmente em vigor ou a nova norma estabelecida, até que se complete a transição estabelecida pelo referido dispositivo legal, em 31 de dezembro de 2012. Nesse período, a decisão sobre qual das normas será observada para publicação do texto caberá exclusivamente à Comissão Editorial do INES.

CHARACTERIZATION OF THE SECTIONS OF *ESPAÇO*

- **Espaço Aberto:** theoretically relevant articles related to the area of deafness.
- **Debate:** articles with different approaches on a previously chosen theme.
- **Atualidades em Educação:** theoretically relevant articles on Education.
- **Reflexões sobre a prática:** articles describing and discussing professional experiences.
- **Produção Acadêmica:** abstracts of masters dissertations or doctoral theses in the area of or related to deafness, approved by universities in Brazil or abroad.
- **Resenhas:** critical book reviews.
- **Material técnico-pedagógico:** pedagogical material produced by INES.
- **Visitando o acervo do INES:** comments on historically relevant material in the permanent collection of INES.

Format and Preparation of the manuscripts:

1. **ESPAÇO** publishes scientific papers based on theoretical studies, research, reflections on actual practices, polemic discussions, etc., from national and international authors, granted that they haven't been published before. On occasion, articles that have been published in books or scientific magazines with access restricted to Brazil will be considered for publication.
2. Articles must range from 30 (thirty) thousand to 50 (fifty) thousand characters, including spaces, references and notes.
3. Article publication is conditioned to the approval of the Editorial Board members or hired advisors. Articles are selected based on its importance to General Education, Special Education and Education of the Deaf and similar areas, as well as **ESPAÇO's** editorial line, originality of the theme or how it is portrayed, as well as consistency and how serious the theoretical-methodological approach is. Occasional suggestions of adaptations in the structure or content, given by the Advisors or the Editorial Board, will be incorporated only with the authors agreement.
4. According to sections descriptions, **ESPAÇO** also publishes reflections on practice, reviews and theses abstracts.
5. Reflections on practice must not longer than 20 (twenty) thousand characters and must also conform to other article requirements.
6. Reviews must not me longer than 8 (eight) thousand characters including spaces and theses abstracts with notes must not be longer than 4 (four) thousand characters. It's necessary to indicate full reference of the book reviewed or commented in accordance to ABNT Nbr 6023, indicating edition and pages as well. Typing and formatting must follow the same orientation given to articles.
7. Compositions that regard polemic themes or debate any subject, with a clearly defended position, may be published in the Debate session. In such case, **ESPAÇO** tries to publish at least two different articles with different approaches. These compositions must obey the 50 (fifty) thousand characters limit and also all other article rules.
8. Originals can be sent to **ESPAÇO's Editorial Board** (conselhoeditorial@ines.gov.br) or through mail. In the last case, it is mandatory the sending of a copy in paper and one of the corresponding file in CD.
9. Articles and other compositions for publication must follow ABNT Nbr 6022 rules for articles to be published in scientific magazines and me saved in .rtf or .doc formats.

10. Mentions to authors, along the text, must conform to ABNT Nbr 10520 rule for document citations.
11. References must contain exclusively authors and works mentioned in the text and be presented at the end of the text, in alphabetical order, conforming ABNT Nbr 6023 reviewed rule for reference elaboration. Submissions that do not contain references or that present them wrongly will not be considered for examination and publication.
12. Footer notes must be exclusively explanatory. All notes must be numbered and appear at the bottom of the page.
13. All articles must have, in the end, an **abstract in Portuguese and an abstract in a modern foreign language (either English, French or Spanish)** no longer than 1.000 characters each, with at least **three self-indicated keywords**.
14. At the end of the text, the author must also give a **small resume** with reference to his or her greatest title, institution and area in which he or she acts, last two or three publications or the most important publications, title of the research he or she is developing as well as indicating email address and **full mail address**.
15. Charts, graphics, maps, images, etc. must all conform to ABNT Nbr 6022 rules.
16. Publication of originals will occur after signing of the Termo de Cessão de Publicação e Confirmação de Autoria (Copyrights Concession Term), through which authors concede copyrights to INES.
17. **ESPAÇO** is not responsible for returning originals to collaborations sent to us.
18. According to Law # 6.583, from 2008, referring to the new Orthographic Agreement for the Portuguese Language, INES will accept articles conforming to either the current orthographic rule or the newly established rule, until transition is complete by said legal organ, in December 31, 2012. In that period, decision on which of the rules are to be used for publication will rest entirely with INES Editorial Board.



Realização:

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA