

PERIÓDICO ACADÊMICO-CIENTÍFICO DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

43

REVISTA

ESPAÇO

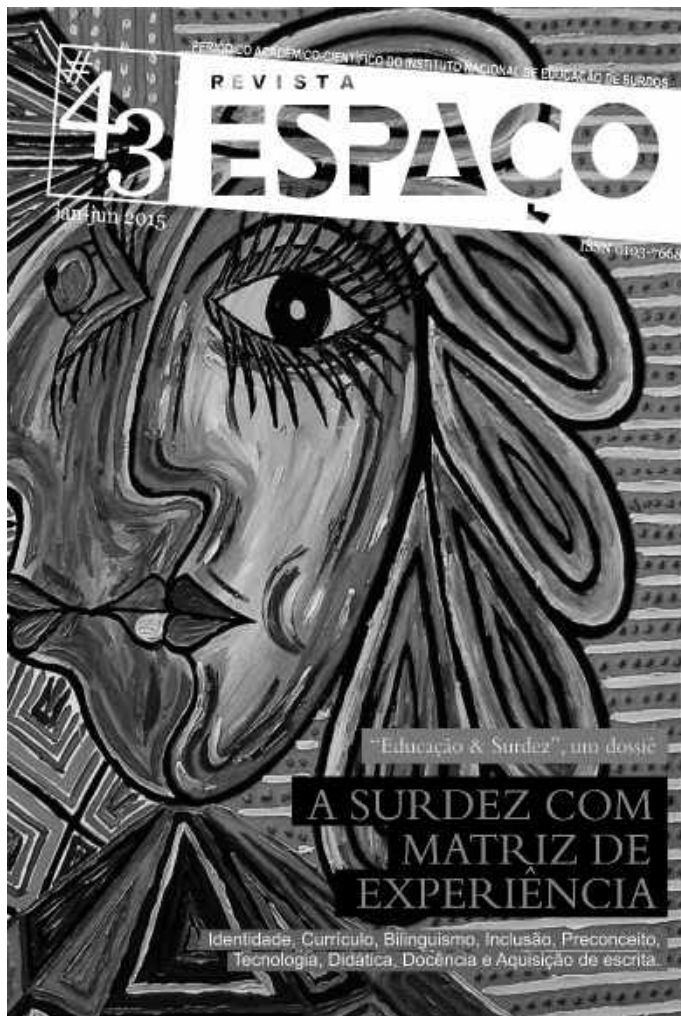
jan-jun 2015

ISSN 0103-7668

“Educação & Surdez”, um dossiê

A SURDEZ COMO MATRIZ DE EXPERIÊNCIA

Identidade, Currículo, Bilinguismo, Inclusão, Preconceito,
Tecnologia, Didática, Docência e Aquisição de escrita.



COORDENAÇÃO DE
PUBLICAÇÕES

Departamento de
Desenvolvimento Humano,
Científico e Tecnológico do INES



Instituto Nacional
de Educação de Surdos

Ministério da
Educação



REVISTA ESPAÇO | ISSN 0103-7668

GOVERNO DO BRASIL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Aloizio Mercadante

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

**DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO**
Dra. Gabriela Rizo

**COORDENAÇÃO DE PROJETOS
EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS**
Gilsilene Goncalves de Moraes

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Simone Maria Conti Quevedo

COORDENAÇÃO EDITORIAL EXECUTIVA
Alexandre Guedes
Gabriela Rizo
Luiz Alexandre da Silva Rosado
Ramon Santos de Almeida Linhares

SECRETÁRIA
Amanda Albernaz de Freitas

PUBLICAÇÕES INES
Instituto Nacional de Educação de Surdos
Rua das Laranjeiras, nº 232 – 3º andar, SL 306
Rio de Janeiro – RJ - Brasil – CEP: 22240-003

Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br

EDITORES *ESPAÇO*

Dra. Giselly Peregrino (INES)
Dra. Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)

CONSELHO EDITORIAL *ESPAÇO*

Dra. Anelice Ribetto (UERJ)
Dra. Cristiane Correia Taveira (INES)
Dra. Celeste Azulay Kelman (UFRJ)
Dra. Gabriela Rizo (INES)
Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)
Dra. Giovanna Marafon (PUC-Rio)
Dra. Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey (INES)
Dra. Tanya Amara Felipe (INES)
Dr. Rodrigo Rosso Marques (UFSC)

COMITÊ CIENTÍFICO *ESPAÇO*

Dra. Ana Cláudia Baileiro Lodi (USP)
Dra. Annie Gomes Redig (UERJ)
Dra. Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ)
Dra. Christiana Leal (INES e CAP UERJ)
Dra. Cristina Broglio Feitosa de Lacerda (UFSCar)
Dra. Débora Nunes (UFRN)
Dra. Dulcéria Tartuci (UFG)
Dra. Flávia Faissal de Souza (UERJ)
Dra. Lavinia Magiolino (UNICAMP)
Dra. Lázara Cristina da Silva (UFU)
Dra. Livia Buscácio (INES)
Dra. Márcia Lise Lunardi (UFSM)
Dra. Maura Corcini (UNISINOS)
Dra. Nesdete Correia (UFMS)
Dra. Ronice Muller de Quadros (UFSC)
Dra. Rosana Glat (UERJ)
Dra. Shirley Rodrigues Maia (Grupo Brasil)
Dra. Soraia de Napoleão Freitas (UFMS)
Dr. Alfredo J. Artilles (Universidade do Arizona/EUA)
Dr. Eduardo Manzini (UNESP)
Dr. Ignacio Calderón Almendros (Universidad de Málaga/Espanha)
Dr. Manuel Antonio García Sedeño (Universidad de Cádiz/Espanha)
Dr. Marcelo Andrade (PUC-Rio)
Dr. Rodrigo Rosso Marques (UFSC)
Dr. Thomas Barow (Halmstad University/Suécia)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Ramon Linhares

ARTES EM CAPA E MIOLO

Marco Anthony

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

SUMÁRIO

- 07 ▶ **EDITORIAL**
- 11 ▶ **“EDUCAÇÃO E SURDEZ”, dossiê**
- 13 **Um gesto mínimo para abrir este dossier
(ou apenas uma apresentação)**
Anelice Ribetto
- 15 **Gestos para pensar um encontro outro**
Anelice Ribetto, Danielle Macedo e Luma Balbi
- 32 **Surdez como matriz de experiência**
Pedro Henrique Witches e Maura Corcini Lopes
- 50 **Preconceito e Surdez: ecos nas vozes dos professores**
Marcelo Andrade e Giselly Peregrino
- 77 **Cartografando currículos em escola de surdos:
artes, nexos e educação**
Daniele Noal Gai e Liliane Ferrari Giordani
- 92 **Apontamentos sobre a educação de surdos:
aprendizagens no encontro com a surdez**
Camila Machado de Lima, Carmen Sanches Sampaio
e Tiago Ribeiro
- 116 **Identidad, reconocimiento y enseñanza de la lectura en
el sordo: una aproximación desde una perspectiva bioética**
Beatriz Valles González e Diana Nivia Garnica
- 146 **Institucionalização da Língua Brasileira
de Sinais na lógica inclusiva**
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e Mônica Zavacki de Morais

165 ▶ **DEMANDA CONTÍNUA**

- 167 **O uso de recursos tecnológicos na alfabetização matemática das crianças surdas**
Alcione Cappellini, Lizmari Merlin Greca e Renata Balbino
- 192 **A importância da aprendizagem de Libras para a formação de professores bilíngues dentro de uma perspectiva inclusiva**
Clévia Fernanda Sies Barboza, Luciane Cruz Silveira, Ana Regina e Souza Campello e Helena Carla Castro
- 219 **Materiais didáticos em LIBRAS como facilitadores do processo inclusivo**
Luciane Cruz Silveira e Ana Regina e Souza Campello
- 239 **Reflexões sobre a aquisição da escrita da Língua Portuguesa por criança surda usuária de Língua Brasileira de Sinais**
Maria Cristina da Cunha Pereira

264 ▶ **PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

- 266 **“Por uma Didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro”**
Cristiane Correia Taveira
- 272 **“Surdos: vestígios culturais não registrados na história”**
Karin Strobel
- 276 **“Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos”**
Priscilla Alyne Sumaio
- 280 **“A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica”**

- 284 ▶ **MATERIAIS TÉCNICOS-PEDAGÓGICOS**
- 286 **Materiais técnico-pedagógicos**
Luciana Andréia Rodrigues Furtado
- 293 ▶ **VISITANDO O ACERVO DO INES**
- 295 **“A situação da Educação de Surdos
seis anos após o Congresso de Milão”**
Solange Maria da Rocha
- 297 ▶ **ARTE E CULTURA SURDA**
- 299 **“Marcoa Anthony” – Artista Plástico**
- 307 ▶ **POLÍTICA EDITORIAL E
NORMAS DE PUBLICAÇÃO**

Editorial #43

editorial #43



Iniciamos o ano de 2015 assumindo o desafio de compor o corpo editorial da revista Espaço, com o objetivo de reorganizar o seu trabalho editorial e ampliar o seu alcance e a sua visibilidade.

Para o primeiro número de 2015, a Revista Espaço inaugura também a versão *on-line* com registro no DOI (*Digital Object Identifier System*), assim como uma nova configuração para as publicações em dossiê e demanda contínua.

Na edição 43, temos o prazer de publicar o dossiê *Alteridade, diferenças e educação de surdos*, organizado pela Professora Doutora Anelice Ribetto da Faculdade de Formação de Professores e do Programa de Mestrado da Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O dossiê é formado por uma apresentação e sete artigos envolvendo a temática que se faz tão necessária nos dias de hoje frente à intolerância com o *Outro* e diversidade humana. O dossiê, formado por artigos nacionais e internacionais, traz, entre outros, temas como surdez, preconceito, currículo e surdez, identidade surda e a institucionalização da Libras. Muito obrigada à Professora Anelice e a todos os autores que aceitaram participar desta produção.

Na mesma edição apresentamos também quatro artigos de demanda contínua que discorrem sobre diversas temáticas e experiências envolvendo a educação de surdos na contemporaneidade.

Durante a organização desta edição, contamos com a generosa contribuição de inúmeros avaliadores e do corpo editorial e *ad hoc*, o que possibilitou o fechamento de mais um volume da revista. Agradecemos a todos pela valiosa contribuição e dedicação à *Revista Espaço*.

Boa leitura!

Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)

Giselly Peregrino (INES)

Um DOSSIÊ
a FILE



Um gesto mínimo para abrir este dossier (ou apenas uma apresentação)

Apresentar.

Com um gesto.

Apenas com um gesto um dossier feito deles.

Gesto como abertura, como disponibilidade, como entrega: dar a ler aquilo que nos passa na educação de surdos. E como esse gesto, dar também, o silêncio.

Oferecer nas nossas afirmações, nossas potências e limites.

Finitos que nossos gestos e palavras são.

Dar a ver e a ler esforços por pensarmos um plano de estudos, resistências e rendições, juntos:

Anelice Ribetto, Danielle Macedo e Luma Balbi se perguntam junto com Pessoa “*Como é por dentro outra pessoa?*” e com Carlos Skliar afirmam a potência do desconhecer no encontro pedagógico.

Maura Corcini Lopes e Pedro Henrique Witches discutem a surdez como *foco* ou *matriz de experiência* e, tensionam, da mão dos estudos foucaultianos em educação, modos de ser surdo produzidos e regulados em contextos de educabilidade surda.

Marcelo Andrade e Giselly Peregrino tratam das concepções de preconceito e surdez expostas por professores que nunca

tiveram surdos como alunos e por professores que trabalham com esses estudantes e constroem uma pergunta que reverbera todo tempo: *O que ecoam, nas vozes dos professores, sobre a surdez, os alunos surdos e os preconceitos que estes enfrentam?*

Liliane Ferrari Giordani e Danielle Noal Gai apresentam o efeito do trabalho em Ateliers Pedagógicos com alguns currículos inventados ao longo de encontros de formação de professores e gestores em escola de surdos da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Camilla Machado de Lima, Carmem Sanches Sampaio e Tiago Ribeiro colocam em questão as narrativas ouvintes sobre os surdos e afirmam as narrativas surdas criadas pelos próprios surdos e a potencia do espaço do encontro, neste exercício (re)pensam a surdez e a educação de surdos no espaço da formação.

Beatriz Valles González e Diana Nivia Garnica problematiza, desde uma perspectiva bioética, a relação entre o reconhecimento das capacidades para aprender a ler do aluno surdo e as práticas pedagógicas e lingüísticas que se desenvolvem na escola.

Finalmente, Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e Mônica Zavaacki de Moraes analisam os efeitos da inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais no ensino superior nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia.

Agradecer a Prof. Márcia Denise Plestch pela generosidade e a confiança.

Anelice RIBETTO
ORGANIZADORA DO DOSSIÊ
ESPAÇO #43



Gestos para pensar um encontro outro

*Gestures to think one meeting another*¹

ANELICE RIBETTO

Psicóloga. Grupo Vozes da Educação. Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: anelatina@gmail.com

DANIELLE MACEDO

Professora da disciplina de Ciências no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: danyfonseca@hotmail.com

LUMA BALBI

Psicóloga. Mestre em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: lumabalbi@hotmail.com

¹ Uma primeira – e distinta – versão deste texto foi publicada no livro *Vozes da Educação: formação docente – experiências, políticas e memórias polifônicas*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

RESUMO:

Este ensaio é um exercício coletivo de pensamento como desdobramento dos encontros e conversas criados no contexto do Curso de Extensão “Estudos Surdos em Educação” que aconteceu na FFP/UERJ, entre 2013 e 2014. Tem como desejo problematizar, desacomodar e deslocar questões dos encontros mantidos pelas autoras – duas professoras e uma aluna ouvintes – com alunos e professores surdos em diferentes contextos formativos: uma escola pública especial na Argentina, uma escola pública para surdos no Brasil e um curso de LIBRAS oferecido numa cidade do Estado do Rio de Janeiro. Ditas questões aparecem no corpo do texto a partir da narração de três fragmentos de experiências, que são muito mais do que apenas descrição de práticas: são uma escrita – acompanhamento dos processos e da afetação produzida nas autoras nesse “entre” professores-alunos surdos-ouvintes.

Palavras-chave: diferença, formação de professores, gesto mínimo.

ABSTRACT:

This text is an exercise in groupthink as unfolding of meetings and conversations created in the context of the Extension Course "Deaf Studies in Education" held at the School of Teacher Education at the State University of Rio de Janeiro between 2013 e 2014. Aims at debating, dislodge and displace issues arising from meetings held by the authors-two teachers and a listener student with deaf students and deaf teachers in different educational contexts: a special public school in Argentina, a public school for the deaf in Brazil and a LIBRAS' course offered a city in the state of Rio de Janeiro. Said issues appear in the text from the narration of three fragments of experiences, which are much more than just practical description. Are written-monitoring processes and affectation in authors produced this "between" teacher-students deaf-listeners.

KEYWORDS: difference, teacher training, minimal gesture

Como é por dentro outra pessoa?
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Como que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.

FERNANDO PESSOA

1. Apenas três gestos mínimos (ENTRE) alunos surdos e uma professora ouvinte

Que dois desconhecidos possam se encontrar depende muito mais de gestos imperceptíveis que das leis e das armadilhas do universo. Depende, melhor, de uma ignôncia peculiar e estremeecedora: uma repentina irrupção de procedência desconhecida.

Carlos SKLIAR

Gestos. Apenas gestos para pensar o encontro com o irreduzível outro. Gestos como potência e desdobramento de políticas, poéticas, práticas pedagógicas. Gesto como possibilidade de aproximação e de estranhamento. Gesto como efeito possível do encontro...

Gesto como efeito político e poético do encontro com o outro... Com qualquer outro... Apresentarei, então, o conceito de “gestualidade mínima” como agenciamento que me permite pensar o educar como uma relação de alteridade possível.

Esse conceito me chegou durante a minha pesquisa de doutorado em 2007.² Eu desejava entender o riso como um saber – indizível – que irrompe, desmoraliza a oficialidade da escola e cheguei – por deslocamento conceitual – ao conceito de *saber menor*.³ Na minha qualificação, Carlos Skliar presenteou-me com o conceito de “*gesto mínimo*”, atualmente potente na pesquisa, sobretudo porque quando estudo a tensão entre os discursos políticos e o cotidiano escolar preciso me diferenciar do campo de pesquisa que se

² RIBETTO, A. Experimentar a pesquisa em Educação e Ensaiar a sua escrita. Tese de Doutorado: UFF, 2009.

³ Deslocamento produzido na leitura de Deleuze e Guatari. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

reduz a uma comparação entre os dois agenciamentos e entender os efeitos que se criam a partir desta tensão: práticas, experiências, currículos, espaços, tempos... Gestos encarnados nas relações entre os sujeitos que vivem as escolas possíveis... Gestualidade mínima que interpela “sobre el lenguaje en que formulamos lo educativo (...) sobre los modos en que se produce lo educativo (...) abriendo la posibilidad hacia una cierta forma de pensar sobre eso que pasa”, “eso que nos pasa” em *La educación a diario*” (SKLIAR, 2011, p. 260)

Narrarei três gestos que implicam esse encontro tenso e intenso:

Primeiro gesto. Trabalho no campo do que hoje poderíamos chamar “pedagogia das diferenças” desde 1993, quando, jovem psicóloga formada na Universidad Nacional de Córdoba, foi-me oferecido meu primeiro emprego na área. O espaço: uma escola especial. Em toda a minha formação de grau não tinha tido nenhuma disciplina que abordasse, estudasse, entrasse nesse campo. Que me lembrasse, eu não tinha tido experiências significativas com pessoas com deficiências... Para mim se apresentava como um espaço desconhecido – ainda hoje se apresenta assim...

Quando entrei na escola, no primeiro dia de aulas, fui recebida por um aluno surdo. Entendo esse encontro como um gesto quase fundante do que, anos depois, entenderia como políticas de alteridade na escola. Claudio me abordou e começou a falar, valendo-se de gestos, espontâneos. Encarando-me verborragicamente com o corpo. Meu primeiro movimento, o gesto urgente que fiz foi o de voltar a cabeça fingindo que não via. Desta maneira retirei o sujeito do campo comunicativo que, não só com sua presença, mas com sua existência, enfrentava-me ao desconhecido, ao acontecimento... Que tipo de relação pedagógica poderia se criar a partir da aniquilação comunicativa – física e simbólica – do outro?

Segundo gesto.⁴ A câmera em cima de uma mesa está tomando meu encontro com Claudio, um aluno de 15 anos que frequenta a nossa escola desde pequeno. Dois dos seus irmãos terminaram a escolaridade primária na escola comum noturna, depois de ter frequentado durante anos a escola especial. Eles foram alguns dos primeiros integrados no final dos anos oitenta.

Claudio tem surdez. Além de muitas outras coisas, é surdo. Não conhecemos as razões pelas quais lhe restou uma audição de 10% comparada com um ouvinte médio. Não tem diagnóstico preciso, talvez uma otite mal curada. Não usa aparelhos. Não aprendeu a Língua Argentina de Sinais – entre outras razões, porque não se possibilitaram recursos econômicos suficientes para viajar 200 km. Claudio criou uma língua com gestos espontâneos que, para mim que tive o prazer e o privilégio de me relacionar com ele, marcaria e inauguraria um processo de aprendizagem angustiante, apaixonante.

Ali estou eu *mais* Claudio, sentados em frente à mesa, tentando decifrar uma partitura musical que ele estava aprendendo a tocar com a flauta. Claudio segue as notas com seu dedo em uma escrita que, para mim, é indecifrável, e percebe que errou a nota: desafinou. Essa era uma situação que habitualmente o frustrava muito. Então, de novo a câmera capta a possibilidade de existência de outras lógicas para explicar o que estava acontecendo.

Primeiro, repito inumeráveis vezes: *Escuchame Claudio, escuchame...*, e percebo logo depois que ele não olha para mim até que esse *escuchame* sem sentido vai junto com gestos e mãos que o tocam... aí sim, o *escuchame* passa a ter outro sentido.

Claudio olha minha cara ao desafinar, e imediatamente me comunica com ironia: *Não sou eu... não é meu sopro incontível... é essa flauta que não é capaz de soar bem com outros sopros como o*

⁴ Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=MC4Aoc8buA0&list=UU3LrdtBIPa0Noam915mBtPw&index=6>. Acesso em: 1 set. 2015.

meu... parece que ela tem algum defeito dentro... parece que está entupida...

As palavras dele surgem das mãos, do rosto, dos olhos, do corpo...

Pergunto-me se só sendo (*in*)diferente não entenderia o que ele está dizendo. Entender a sua fala, não significa que então a sua maneira de falar vai-se instaurar como um novo dogma, como única verdade, como oração de igreja, mas, por que não vê-la como uma outra versão possível do que estava ocorrendo. A irrupção inaudita das *palavras* dele e o meu próprio espanto ante minha percepção de que o seu *reconhecimento como outro que sabe*, começou quando consegui pensar que a língua em que estávamos hospedados tinha uma “condição babélica, multiplicidade de línguas na própria língua” (LARROSA, 2004, p. 70) e que qualquer explicação ou interpretação que tentasse fazer sobre suas palavras seria só uma “tradução do sentido” (*ibidem*, p. 77) Nesse momento, foi possível—sem planejar que assim fosse —a emergência do acontecimento “de lo que llega y por consiguiente de lo que, porque llega del otro, no es previsible” (DERRIDÁ, 1997, p. 8). Ao questionar a mesmidade da ÚNICA possibilidade de que o seu sopro fosse errado, que SÓ pudesse escutar a música através dos ouvidos ou se comunicar SÓ através da palavra dita, Cláudio ajuda-me a pensar naquilo que no outro continua sendo mistério, aquilo do outro que não sei e não controlo, aquilo *insuportável* de se assumir como potência na maioria das pedagogias. que é o que ainda permite o encontro nas diferenças e a possibilidade de discutir a alteridade na educação.

Terceiro gesto.⁵ Glória é professora de música “preparada” para ensinar alunos ouvintes. Glória se encontra pela primeira vez com quatro adolescentes surdos e pensa que talvez seja possível tocar a flauta junto aos quatro adolescentes surdos. Entretanto, esse

⁵ Disponível em:
http://www.youtube.com/watch?v=_OmxxQhB2D0&list=UU3LrdtBIPa0Noam915mBtPw&index=7. Acesso em: 1 set. 2015.

movimento exige a aprendizagem ou a sensibilidade para “afinar” o instrumento... Gloria aprendeu que um instrumento se afina “pelo ouvido”

O ouvido “não funciona” para essa afinação aprendida pela professora Glória...

A professora e os quatro adolescentes criam uma outra forma de percepção da afinação. Gloria pega seu isqueiro e acende em frente ao aluno... o aluno sopra e na intensidade do balanço da chama pelo ar do sopro, no gesto do balanço, na sinfonia entre a força do sopro e a luz da chama, encontra-se a “afinação”

A percepção e a poética do gesto.

Um gesto. Um gesto mínimo. Um sopro.

Se implicar neste acontecimento possibilita entrever no espaço da mesmidade –representado pela generalidade discursiva Escola – “o olhar que não julga, nem condena previamente, o olhar que possibilita ⁶outras existências diferentes da nossa, que cumprimenta, que pergunta, permite, possibilita, deixa fazer, sugere, conversa” (SKLIAR, 2009, meio digital).

2. Trajetórias, saberes e não saberes de uma professora ouvinte no (desconhecido) mundo dos surdos

Um desconhecido fez que eu falasse,
que lhe contara – incluso- aquilo que eu nem sabia
Carlos SKLIAR

Os últimos três anos de minha vida têm sido marcados por grandes mudanças profissionais e na minha forma de ver o mundo. Isso porque venho trabalhando com duas realidades distintas: o ensino regular em turmas de Ensino Médio de uma escola particular para alunos ouvintes e o ensino regular em turmas de Ensino

6

Fundamental II, ensino médio e preparatório para o vestibular em uma escola – especial – para alunos surdos.

Minha trajetória profissional se iniciou em 2001 – antes mesmo de minha conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ocorrida em 2002 – com minha inserção no quadro de funcionários de uma pequena escola particular que trabalhava prioritariamente com a educação de jovens e adultos (EJA) e se desenrola como a de grande parte do professorado, compondo o quadro de pessoal de escolas particulares e públicas.

Em uma das escolas públicas que atuei – mais especificamente a Escola Estadual Euclides da Cunha, localizada no município de Teresópolis, no ano de 2009 – pude ter o primeiro contato com o alunado que iria modificar minha forma de trabalho e o meu olhar para o mundo. Nessa escola, tive o meu primeiro aluno surdo. Por diversos fatores – sala de aula com excesso de alunos (eram sessenta e nove alunos em uma turma noturna de nono ano); o esgotamento, comum a tantos professores que, como eu na época, trabalhavam em um município e residiam em outro bem distante... – não fui tocada⁷ pela presença de meu aluno surdo. Junto a ele, havia sempre uma figura que, de acordo com o que eu achava naquele momento, era suficiente para garantir o seu aprendizado. Sempre que me recordo deste aluno, me recordo da intérprete ao seu lado.

Nessa época, eu não tinha noção das subjetividades produzidas na cultura surda, vista aqui como “diferença surda vivida em comunidade e compartilhando, com outros surdos [...] uma língua visogestual, uma forma de viver e de organizar o tempo e o espaço [...], afinal [...] é entre sujeitos semelhantes de uma mesma comunidade que os surdos são capazes de se colocar dentro do discurso da diferença cultural” (CORCINI, 2011, p. 71) –, na verdade nem mesmo havia ouvido falar “nessa cultura”. Apesar de a lei de Li-

⁷ A palavra “tocada” aqui utilizada possui sentido relacionado aos escritos de Benjamin (1987) e Larrosa (2002), sendo compreendida como aquilo que nos atravessa e ao fazer isso, forma-nos e nos transforma.

bras (Lei nº 10.436/02) ter sido sancionada no ano de 2002 e regulamentada no ano de 2005 (Decreto nº 5.626/05), a divulgação referente a esta lei e ao respeito à diferença surda estava restrita a alguns ambientes, o que, ainda, continua a acontecer.

Os anos passaram, comecei a trabalhar como professora do Estado também no município onde residia e as lembranças de meu primeiro aluno surdo foram sendo abafadas por outros novos rostos e desafios. Até esse momento, não imaginava que aquele seria o primeiro de muitos contatos com uma nova língua e uma nova cultura que me atravessaria de tal modo que se tornaria parte do tema central do meu projeto de mestrado.

Em 2009 prestei concurso para professora de biologia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), porém sem grandes pretensões. Submeti-me a essa prova por já estar estudando para outros concursos e por estar cursando uma especialização em ensino de biologia para a educação básica, o que me daria base suficiente para quase toda a prova. Em maio de 2010 fui convocada. No início não fiquei muito preocupada, pois acreditava que faria um curso básico de Libras e receberia orientações referentes ao trabalho com o alunado surdo, porém a experiência foi outra. Entrei em sala apenas com os conhecimentos que já possuía – nenhum! – e, novamente, com “a ferramenta” de ensino que, para a maioria das pessoas, assim como para mim naquele momento, seria a única realmente necessária para o ensino do alunado surdo, o intérprete.

A visão do intérprete como principal – e muitas vezes única – ferramenta didática para alunos surdos se encaixa em dois discursos percebidos por Thoma (2006) em sua análise de entrevistas realizadas com professores e gestores de instituições de ensino superior que apresentavam alunos surdos em situação de inclusão: os discursos clínico-patológicos e pedagógicos. Dentro dos discursos clínico-patológicos, o aluno é analisado a partir de um diagnóstico (THOMA, 2006, p. 16) e a surdez é vista como a falta da audição e a ausência da fala (CORCINI, 2011, p. 51). Assim, o intérprete funciona, apenas, como um remediador dessas ausências. Nos dis-

curso pedagógico, o intérprete é um profissional relacionado às adaptações curriculares para a inclusão do aluno surdo, sendo muitas vezes a única adaptação utilizada.

Minhas primeiras aulas foram muito difíceis, não sabia o que meus alunos diziam e até mesmo para que eles me contassem coisas básicas do dia a dia precisava do auxílio de um intérprete. Matriculei-me no curso de Libras em agosto daquele mesmo ano, mas, para minha surpresa, isso não garantiu que minha fluência em língua de sinais melhorasse. Um aspecto foi sempre constante desde o meu primeiro dia no INES: a ajuda de meus alunos. Na verdade, eles foram os meus verdadeiros professores de Libras. A cada encontro com eles, novos sinais me eram ensinados. Trabalhávamos como que em uma troca: eu ensinava biologia para eles e eles me ensinavam Libras.

Nesses três anos que leciono biologia de forma bilíngue no INES fui atravessada por vários acontecimentos que me modificaram como pessoa e que me trouxeram novos saberes como professora. Acontecimentos esses que procurarei narrar na minha dissertação, junto às experiências de outras professoras que também lecionam biologia de forma bilíngue no INES e que podem trazer com suas experiências novas formas de saber.

O que minha experiência força a me contrapor a um argumento que é levantado por muitos alunos nos cursos de formação e por muitos professores no campo da educação. Muitas vezes aparece o forte discurso da “falta de preparação para lidar com esses alunos”. O que seria essa falta? Falta de instrumentos? Falta de métodos de ensino? Pois bem, eu encarei essa falta como uma potência: foi o não saber técnico o que me ajudou a me colocar disponível na relação com os alunos surdos. Esse discurso que imobiliza é

um gesto discursivo como efeito de uma política de formação que tematiza, caracteriza, sistematiza aquilo que foi considerado como anormal, sem enfrentar a necessidade de desconstruir a ideia de normalidade que atravessa a própria política de formação de pro-

fessores. O gesto discursivo como efeito de uma política de formação que entende na “posse” dos instrumentos técnicos prévios a certeza do domínio ético da possibilidade do encontro pedagógico (RIBETTO, 2013, p. 4).

No momento do encontro com meus alunos surdos meu principal saber foi a minha disponibilidade para perceber meu não saber como alguma coisa potente. E ensaiar o encontro entre desconhecidos como um caminho para pensar a educação. Como diz Carlos Skliar (2013), “o desconhecimento não é uma besta errante que ameaça uma violência porvir. É o espaço sem limites no qual o estranho inicia sua frágil conversa (...). É necessária a distância para conversar a dois. E é essencial o estranhamento para poder nos salvar os uns aos outros”.

3. O inverso ao *comumente* narrado. A experiência (entre) uma aluna-ouvinte e um professor-surdo.

Somos qualquer um.
E este é nosso maior atributo, ou melhor, o único.
Desconhecidos que desconhecemos.
Carlos SKLIAR

Nos últimos 15 anos têm-se falado muito das relações estabelecidas entre professores ouvintes e alunos surdos. Porém no meu caso, venho relatar minha experiência inversa: experiências de uma aluna ouvinte com um professor surdo.

Apesar de não manter contato íntimo sempre convivi em meio aos surdos. Na escola ou na rua, eles sempre estavam lá, e eu de longe sempre observei com curiosidade... a distância.

Na faculdade de psicologia da PUC-Rio, por curiosidade, resolvi cursar uma disciplina eletiva de Libras, em 2009, na qual, para minha surpresa, não aprenderíamos os sinais, mas sim a começar a pensar *o sujeito surdo em um mundo ouvinte*. Até houve uma breve apresentação e desenvolvimento da Libras, mas o objetivo ali

era entender a Libras como língua primeira e legítima da comunidade surda e os sinais como forma natural para a expressão linguística. Em 2002 foi sancionada a Lei Federal nº 10.436/02, chamada também de Lei de Libras, reconhecendo esta língua como língua do surdo, sendo o seu uso previsto inclusive nas políticas educacionais. Em 2005, sai o Decreto nº 5.626 que regulamenta a lei.

A disciplina, em vez de responder as questões propostas, acabou me trazendo mais perguntas que me levaram a procurar outras maneiras de entender esse mundo.

Em 2011 resolvi me matricular em um curso de Libras oferecido pela prefeitura municipal da cidade de Rio Bonito, Rio de Janeiro. Primeiramente tive aulas com professores ouvintes e mais tarde o contato com um professor surdo que continua me dando aulas até hoje. Nessa fase do curso foi possível começar a pensar e viver a interação face a face entre um professor surdo e seus alunos ouvintes em um contexto de ensino de Libras.

A partir desse ponto e até hoje, me vejo tentando pensar e viver nesta tensão. Nesta relação muitos sentidos são produzidos, e ninguém sai ileso dessa experiência, vamos construindo pouco a pouco. Como ouvinte, desconheço o mundo da surdez: um mútuo desconhecimento. Meu como ouvinte – tentando conviver com um mundo que desconhecido – e o da surdez – que desconhece o ouvinte e o mundo dele. Confuso e tenso. Relação entre desconhecidos. Convivência como

pura ambiguidade, afeição, contradição, fricção (...) manter a convivência como tensão ajuda a não querer resolver a vida em comum a partir de fórmulas solapadas de bons hábitos e costumes morais industrializados, didáticos do bem-estar e do bem dizer, valores livres de suspeitas ou prognósticos laboratórios de diálogos já pré-construídos (SKLIAR, 2009, p. 3).

A questão fundamental neste momento é entender como se dá essa complicada relação, na qual o professor surdo tenta ensinar a uma maioria ouvinte, que, muitas vezes, apesar de possuir algum

nível de conhecimento de Libras, ainda se vê perdida... Como aproximar a distância linguística entre a língua oral dos ouvintes e a língua de sinais dos surdos? Quais deslocamentos são possíveis aí? É possível aproximar as línguas e os sujeitos mantendo o estranhamento?

A presença de um professor surdo em sala de aula para o ensino de Libras tem por objetivo proporcionar aos alunos contato com um falante nativo da língua de sinais. Nessa relação, e interação se objetiva pela aquisição da língua e da autonomia na interação direta com o professor surdo. Em uma sala de aula que reúne sujeitos ouvintes e surdos, com suas singularidades e experiências, radicaliza-se a resistência a políticas de homogeneização e aparece com força a necessidade de buscar uma relação pedagógica focada na experiência. Segundo Maura Corcini (2006), “a aprendizagem como experiência tem a preocupação primeira de conduzir os aprendizes por caminhos desconhecidos, desafiantes; frente ao risco da não-aprendizagem, há a possibilidade de conseguir olhar de outra forma para as coisas que estão sendo apresentadas” (p. 43).

O resgate da experiência como espaço de relação na alteridade é o que possibilita que, embora muitas vezes meu conhecimento limitado da Libras dificulte a relação com meu professor surdo, possamos ir criando táticas, novos sinais, construindo uma relação nem sempre pautada numa língua legitimada. Desenhos, datilologia, mímicas e gestos são formas comunicacionais que usamos e nos auxiliam nesse processo.

Uma situação que revela a tensão desse espaço de formação é que a todo momento existe uma preocupação do meu professor em saber se todos os alunos estão entendendo. Mesmo respondendo afirmativamente, ele desconfia. Repete muitas vezes e pergunta. Escreve no quadro. Há sempre uma suspeita. Outra situação frequente se dá quando um aluno acaba se tornando mediador: frequentemente aquele que já tinha algum contato com surdos. Muitas vezes, quando existem dúvidas, perguntamos ao interprete e não ao professor (surdo).

Situações que enunciam a dificuldade de manter o mistério da relação. Manter o não saber da relação com o outro. Situações que mostram o incômodo, a contradição e a fricção da convivência escolar. Situações que revelam a busca pela própria língua, pela própria lógica, pela homogeneização discursiva (perguntar ao intérprete ouvinte) e o peso dos processos de normalização como

um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 74).

As experiências aqui narradas constituem um primeiro exercício coletivo de pensamento como desdobramento dos encontros e conversas criados no contexto do Curso de Extensão “Estudos Surdos em Educação”, que aconteceu na FFP/UERJ entre 2013 e 2014. O curso foi oferecido aos alunos da Faculdade de Formação de Professores e a docentes da rede pública que trabalham com alunos surdos. Teve como objetivos introduzir o estudo das questões políticas, históricas, pedagógicas e epistemológicas do campo dos estudos surdos e promover um exercício de pensamento sobre a surdez como uma questão cultural.

Em síntese, como já anunciado, o texto, apresentado em três subtítulos, é constituído de rascunhos, balbuceios, ensaios daquilo que nos consome na relação pedagógica de alteridade: manter o estranhamento e suportar o mistério que irrompe como acontecimento no encontro cotidiano com os surdos.

São palavras que tentam arrumar as formas de um pensamento escrito que dê conta das nossas afetações. Escrita – oferecida – para dar a ler e pensar experiências entre professores-alunos ouvintes-surdos: gestos para pensar um encontro outro.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W.. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CORCINI, M. C. *Surdez & educação*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- DERRIDÁ, J. Deconstruir la actualidad. (Passages, n. 57, 11/1993, p. 60- 75); *Revista El Ojo Mocho. Revista de Crítica Cultural*, Bs. As. 5, primavera 1997- <http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/index.htm> Acesso em: 20 jul.2013.
- LARROSA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* [<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>]. n. 19, p. 20-28, 2002.
- RIBETTO, A. Gestos, palavras e imagens como efeitos políticos e poéticos no campo da educação nas diferenças. In: VII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, 2013, Rio de Janeiro: Topdesk, 2013.
- SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SKLIAR, C. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, 2011.
- SKLIAR, C. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf> - 2009- Acesso em: 20 jul. 2013.
- SKLIAR, C. Escribir, durante. Disponível em: <http://carlosskliar.blogspot.com.br/> - 2013- Acesso em: 20 jul. 2013.
- SKLIAR, C. De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, v. 3, n. 2, p. 1-12, 2009. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>. Acesso em: 20 jul. 2013.
- THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). *A invenção da surdez: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

Artigo recebido em: 1 de agosto de 2015.
Artigo aprovado em: 12 de novembro de 2015.

Surdez como matriz de experiência

Deafness as matrix of experience

PEDRO HENRIQUE WITCHS

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, Brasil. Capes. CNPq. E-mail: pwitchs@gmail.com

MAURA CORCINI LOPES

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, Brasil. CaPes. CNPq. E-mail: maura@unisinos.br

RESUMO:

O artigo apresenta uma discussão sobre o entendimento da surdez como *foco* ou *matriz de experiência*. Para tanto, tensiona, desde a perspectiva dos estudos foucaultianos em educação, modos de ser surdo produzidos e regulados em contextos de educabilidade surda. Utiliza a governamentalidade como uma grade de inteligibilidade na qual se inscrevem práticas de constituição da surdez, e opera com a normalização, o governo e a subjetivação como ferramentas teórico-metodológicas. A partir da discussão, destacam-se a descrição de três eixos que constituem a surdez como matriz de

ABSTRACT:

The paper presents a discussion about the understanding of deafness as focus or matrix of experience. Therefore, it stresses ways of being deaf produced and regulated in deaf educability contexts according to the foucauldian studies in Education. It uses the governmentality as an intelligibility grid, which are inscribed practices of deaf constitution, and operates with the normalization, the government and the subjectivity as theoretical-methodological tools. From the discussion, highlighted the description of three axes that constitute deafness as matrix of experience: the production of knowledge about deafness and deaf people, the norma-

experiência: a formação de saberes sobre a surdez e os surdos, a normatividade de seus comportamentos e seus modos de subjetivação.

tivity of their behaviors and their ways of subjectivation.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Matriz de Experiência. Educação de Surdos.

KEYWORDS: Deafness. Matrix of Experience. Deaf Education.

Introdução

Na primeira vez em que a presença da surdez foi percebida no conjunto de características que compõem um indivíduo, uma linha invisível demarcou as fronteiras da posição que, historicamente, seria ocupada por aqueles que passaram a ser chamados de surdos. Entendemos essa linha como uma invenção histórica, que é tomada como natural e, algumas vezes, como inevitável na composição de um tipo específico de pessoa. Nosso objetivo com essa discussão é oferecer um modo de entender a constituição dos surdos, assumindo a surdez como um *foco* ou uma *matriz de experiência*.

O texto compõe os desdobramentos possibilitados por uma pesquisa em desenvolvimento sobre os processos de subjetivação de surdos no âmbito de sua educação. Para sustentar esse modo de entender a surdez, utilizamos a noção de governamentalidade como uma grade de inteligibilidade na qual se inscrevem práticas de constituição da surdez, e que colocam em operação a normalização, o governo e a subjetivação de surdos.

Por práticas, assumimos aquilo que, na perspectiva dos estudos foucaultianos, é entendido como uma racionalidade ou regularidade que organiza o que os sujeitos fazem quando falam ou quando agem, constituindo uma experiência ou um pensamento (CASTRO, 2009). Nesse sentido, a discussão possui um *a priori* que não é de verdades que poderiam ser “apresentadas à experiên-

cia; mas de uma história determinada, já que é das coisas efetivamente ditas” (FOUCAULT, 1995, p. 146) que ele trata. Trabalhar desde um *a priori* histórico significa não propor a análise de como a experiência da surdez deva ser constituída, mas sim como ela tem sido constituída ao longo do tempo.

Desse modo, organizamos o texto em três partes: a primeira compreende uma breve contextualização da noção de experiência no âmbito da teorização de Michel Foucault; em seguida, descrevemos a inscrição da surdez na lógica da governamentalidade e de sua relação com o poder normalizador; na terceira parte, para fins metodológicos de pesquisa, mostramos como acontece a articulação de práticas relacionadas com os três eixos que constituem a surdez como uma matriz de experiência: a formação de saberes sobre a surdez e os surdos, a normatividade de seus comportamentos e a constituição de seus modos de ser.

1. A experiência como uma forma histórica de subjetivação

No conjunto da obra de Foucault, o termo “experiência” possui uma certa importância. Podemos mencionar, dentre tantas outras por ele analisadas, a experiência da loucura, a experiência onírica, a experiência patológica e a experiência da sexualidade. Aqui, propomos entender a experiência da surdez, assumindo-a conforme Michel Wieviorka (2002, p. 157) a descreveu: “singular, dotada de uma grande espessura histórica, e ao mesmo tempo governada por destinos individuais”.

Entendemos ser necessário justificar o uso que fazemos da palavra surdez para referir essa matriz de experiência, em vez de alternativas como *deafhood*¹ ou *ser surdo*², que compreendem a experiência surda desde seu aspecto cultural. Apesar de concordarmos com essas alternativas, entendemos que elas estão datadas em um determinado momento que não contempla a espessura histó-

rica da experiência da surdez. Entendemos que “as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história” (SCOTT, 1995, p. 71).

Se posta em relação com a alternativa *deafhood*, é possível problematizar a negatividade da palavra surdez desde a etimologia: na língua inglesa, um estado de ser é indicado pelo sufixo *-hood*, tal como pode ser encontrado nas palavras *childhood* (infância) e *neighborhood* (vizinhança). Com relação à palavra *deafness*, seu sufixo *-ness* – ao contrário do sufixo *-less*, que indica falta ou ausência de algo – não carrega, em si, uma noção negativa, já que indica o estado ou a qualidade de algo, como, por exemplo, em *happiness* (felicidade) e *fullness* (plenitude). A negatividade atribuída à *deafness*, portanto, parece querer incorporar a essa palavra uma essência epistemológica.

É possível pensar, portanto, que a palavra surdez adquiriu sentidos negativos a partir do momento em que foi colocada em relação a uma norma auditiva. Entretanto, não é com esses sentidos que a utilizamos aqui, uma vez que entendemos não ser possível sustentar a possibilidade de “represar, de aprisionar e fixar o significado, de uma forma que seja independente do jogo da invenção e da imaginação humanas” (SCOTT, 1995, p. 71). O problema não está nas palavras, mas nas formações discursivas que transpassam por elas e que operam na constituição das subjetividades provenientes da experiência da surdez.

Quanto à noção de experiência, é preciso entender que ela adquire uma elaboração propriamente foucaultiana quando passa a ser entendida como uma forma histórica de subjetivação. Pensar a surdez, desde essa perspectiva, significa assumir que, a partir dela, é possível fazer e dizer coisas sobre determinados indivíduos que a ela são relacionados. A subjetivação, nesse sentido, é pensada como “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que [...] não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 2004, p. 262). Assumida como uma experiência, a

surdez pode ser entendida como uma forma de constituir sujeitos surdos, subjetividades surdas, modos bem específicos de ser e de se relacionar em um mundo regulado por normas audistas.

A experiência, sob esse ponto de vista, é constituída historicamente por um conjunto de práticas por meio das quais os indivíduos são levados a olhar para si mesmos e a reconhecerem-se como sujeitos. Pensando a surdez desse modo, é possível entender a identidade surda, por exemplo, como uma categoria simbólica que oferece condições para que um indivíduo reconheça-se como surdo. Contudo, para afirmarmos a surdez como uma experiência, é preciso entender que Foucault (2010) procurou analisar o que chamou de *focos* ou *matrizes de experiência* a partir da correlação de três eixos que constituem uma experiência: “o eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e, enfim, o eixo da constituição dos modos de ser do sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 41).

Focaremos a discussão nessa correlação entre os eixos saber, poder e ética, que constituem a surdez como uma matriz de experiência mais tarde. É importante, agora, definir conceitualmente, ainda que de modo breve, a grade de inteligibilidade pela qual consideramos ser possível interpretar como os surdos agem sobre si a partir da regulação de seus comportamentos e das verdades produzidas sobre eles.

2. Aproximar a surdez da norma para governá-la

Para ser possível pensar a constituição da surdez como uma matriz de experiência, é necessário entender a lógica na qual estão inscritas as coisas que são feitas e ditas sobre a surdez, isto é, as práticas relacionadas com a surdez. Duas noções são fundamentais para se pensar isso: a governamentalidade e a normalização.

A governamentalidade pode ser entendida como o resultado de um processo de governamentalização do Estado. Este, ao se

constituir de instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas, pode estabelecer uma forma específica e complexa de exercer o poder sobre a população por meio da economia política e de dispositivos de segurança. Tal processo é possibilitado pela crise do poder pastoral, nos séculos XV e XVI, um tipo de “poder que se exerce mais sobre uma multiplicidade do que sobre um território” (FOUCAULT, 2008, p. 173).

Ao assumirmos a governamentalidade como uma grade de inteligibilidade, é possível entender todos esses procedimentos atuando na transformação do indivíduo surdo em um sujeito governável. Desse modo, compreendemos também a centralidade ocupada pela educação nessa grade: ao ser responsável por agir sob a ação do aluno, buscando criar mudanças em seu comportamento, a escola é uma instituição importante à governamentalidade e que coloca em operação o poder normalizador. Sem a pretensão de encontrar o momento exato em que a surdez se inscreve na governamentalidade, entendemos que é possível pensar em pontos de emergência dessa inscrição, que, para nós, é imanente à emergência da educação de surdos.

A natureza educável do surdo, nesse sentido, é uma empreitada possibilitada pela conjuntura da modernidade (LOPES, 2004). Entendemos a modernidade como um “conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas que tiveram início nos séculos XVI e XVII” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 20). O ideal de sujeito moderno, portanto, tem como base o resgate da condição humana por meio de sua natureza educável. Desse contexto, portanto, emerge uma noção de educabilidade até então não atribuída aos surdos. É possível, desse modo, localizar a escola como uma conveniente instituição para o estabelecimento “da manutenção da ordem social e da classificação dos sujeitos de acordo com as normas criadas para se dizer desses” (LOPES, 2004, p. 33-34).

Essa preocupação com as condutas, os pensamentos e as expressões assumidas como problemáticas ou perigosas torna-se

uma condição de possibilidade para a emergência de uma noção de normalidade (ROSE, 2011). No que interessa a este trabalho, para estabelecer uma normação, a norma define quem é ouvinte e quem é surdo, quem é saudável e quem é doente, quem é eficiente e quem é deficiente. Ao contrário disso, a normalização parte dessas definições para estabelecer qual é a norma e tentar aproximar as atribuições de normalidade consideradas desfavoráveis às atribuições favoráveis. Essa é a lógica que sustenta a tentativa de transformar, até meados do século XX, surdos-mudos em pessoas que, apesar de não ouvirem, fossem capazes de falar e ler lábios. O surdo capaz de falar passa a ser uma evidência do sucesso da normalização.

A noção de educabilidade atribuída aos surdos carrega um propósito normalizador. A normalização de surdos pode ser pensada como efeito das relações de poder exercidas em distintas instituições sociais, mas a centralizaremos no lugar da escola. Não apenas por ser uma instituição comprometida com a educação, mas principalmente porque tomamos a educação como mote para pensar as condições nas quais foi possível fazer da surdez uma forma histórica de subjetivação. É a partir da escola que podemos traçar a descrição da correlação dos três eixos que constituem a surdez, uma vez que, para educar os surdos, isto é, para que fosse estabelecida uma normatividade de seus comportamentos, foi preciso produzir saberes sobre eles e, assim, possibilitar que eles assumam alguns modos de ser.

3. Saber, poder e ética: os três eixos da experiência da surdez

É possível analisar práticas relacionadas com cada um dos três eixos que constituem a experiência da surdez. Entendemos que a realização dessa análise, para cada eixo, constitui um trabalho extenso e cuidadoso. Nessa discussão, portanto, não pretendemos realizar uma análise, mas mostrar de que modos isso é possível ser

feito a partir de práticas relacionadas com a formação de saberes sobre a surdez e os surdos (saber), com a normatividade de seus comportamentos (poder) e com os seus modos de ser (ética). Uma análise aprofundada foi produzida anteriormente como parte de uma pesquisa maior desenvolvida a partir da análise de materiais que compõem o acervo do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Naquela pesquisa, excertos de documentos, tais como relatórios e reportagens sobre o Instituto, relatórios estatísticos e manuais de educação de surdos, possibilitaram pensar a surdez como uma matriz de experiência que conjuga as práticas citadas anteriormente (WITCHES, 2014).

Os mais antigos saberes produzidos sobre os surdos e a surdez de que se tem conhecimento datam de cerca de 1.000 anos antes de Cristo, com as categorizações feitas pelos hebreus no Talmude sobre as diferenças entre surdos, surdos-mudos entre outros (CARVALHO, 2007). Entendemos, contudo, que é a partir da conjuntura da Modernidade que a proliferação desses saberes aumenta. Sobre tudo, é a partir da necessidade de normalizar surdos, para que seja possível governá-los, que os saberes sobre a surdez passam a crescer consideravelmente.

A atenção dada aos surdos, para fins de normalização, concentrava-se na boca e não nos ouvidos, o que evidencia um foco dado à mudez. Nesse sentido, de autoria do padre espanhol Juan Pablo Bonet, *Reduccion de las letras, y arte para enseñar a ablar los mudos*, publicado em 1620, é considerado o primeiro livro sobre educação de surdos no século XVII (ROCHA, 2008). Esse manual compõe um conjunto inicial de empreendimentos na formação de saberes que demonstrariam serem falsas as ideias acerca da incapacidade dos surdos de desenvolver linguagem e de aprender.

O avanço da medicina – diretamente relacionado com a prevenção de doenças possibilitadas pela superlotação das cidades e pelas precárias condições de vida da classe operária no século XIX – coloca esse campo de saber em um sólido patamar difícil de ser refutado. Os argumentos médicos, nesse sentido, foram funda-

mentais para a legitimação das decisões que favoreceram o método oral puro na educação de surdos. Foram produzidos, portanto, saberes que associaram diversos transtornos de saúde à surdez. Apesar disso, a percepção de que os surdos são capazes de ingressar na esfera produtiva possibilitou à medicina empreender infinitos recursos para minimizar ou reverter os efeitos da surdez. No desenvolver do entendimento de que a surdez precisava ser conhecida, administrada e controlada, emerge a noção de deficiência auditiva.

Da necessidade de normalizar comportamentos dos surdos produzem-se saberes sobre estes; saberes que se direcionam para o desenvolvimento de outras normativas de comportamentos dos surdos. Evidencia-se, então, a mútua relação entre saber e poder. A partir do que se sabe sobre a surdez, criam-se estratégias para erradicá-la como se fosse uma doença, assim como também para remediá-la por meio de procedimentos como o da aquisição da fala e do aproveitamento de resíduo auditivo.

O atravessamento do olhar clínico na educação de surdos contribui para a produção de uma subjetividade constituída de noções de deficiência: as práticas médicas diagnosticavam a surdez como contribuinte do desenvolvimento de uma série de doenças, sobretudo pulmonares, que poderiam ser evitadas se os surdos usassem livremente seus pulmões por intermédio do ato da fala (THOMPSON, [1880] 2011). Os argumentos clínicos fornecem, desse modo, a sustentação para a defesa do método oral, “não visando apenas propósitos educacionais, mas sim objetivando uma melhora no nível de saúde entre os doentes” (THOMPSON, [1880] 2011, p. 135). Toda essa relação clínica estabelecida com a surdez coloca o surdo a pensar-se como deficiente; como alguém que precisa recuperar-se e que exerce um modo de ser distante da normalidade.

O campo da Educação Especial, então, opera diretamente “no gerenciamento dos alunos surdos, que, sendo tomados como indivíduos ‘propensos’ ao risco, passam a requerer medidas de contenção, de forma a prevenir possíveis perigos à sociedade” (MOR-

GENSTERN, 2009, p. 42). Isso significa que a educação de surdos, ao ser inscrita no campo da Educação Especial, reverbera, mesmo em suas práticas contemporâneas, o entendimento de surdo como indivíduo a corrigir e normalizar. Nem sempre, contudo, os saberes médicos se mantiveram soberanos nas práticas de governo. A emergência das ciências psicológicas pode ser relacionada com os programas de gerenciamento de áreas crescentes da vida econômica e social nos territórios nacionais políticos da Europa e da América do Norte do fim do século XIX e início do século XX (ROSE, 2011).

Assim, observa-se o deslocamento da influência médico-clínica na Educação Especial para dar lugar aos saberes *psi* em meados do século XX. Esse “olhar psicologizante, capaz de predizer quem são os alunos com deficiência e até onde eles poderão evoluir em suas aprendizagens, passou a embasar de forma determinante as práticas das instituições especializadas” (MENEZES, 2011, p. 24). Operar com a noção de deficiência, portanto, foi fundamental para que a educação passasse a analisar, observar, diagnosticar e identificar os sujeitos que precisariam ser submetidos às práticas de correção e reabilitação.

Passa-se então a testar o nível de inteligência dos surdos. Na medida em que surdos são classificados de acordo com sua inteligência, resíduo auditivo e capacidade de articulação da fala, a educação de surdos reorganiza sua estrutura curricular. Isto é, um conjunto de regras, procedimentos, técnicas, dentre outras organizações inerentes à educação de surdos passam a ser colocados em operação para o disciplinamento dos corpos surdos, visando aproximá-los da normalidade.

Entendemos que esses não são os únicos saberes nem as únicas normativas a estabelecer um modo de ser surdo associado à noção de deficiência auditiva. Mais recentemente, a noção de identidade surda tem servido para a constituição de uma subjetividade que abarca um modo de ser surdo que ultrapassa a noção de deficiência e se vincula a uma noção de diferença cultural. Essa noção de

diferença está relacionada com grupos que se opõem a normas e crenças dominantes ou convencionais. Uma noção que Burbules (2006) denomina *diferença contra* é

[...] uma forma de crítica, de questionamento, à medida que os pressupostos e lacunas de um discurso dominante voltam a refletir nela por contraste com um discurso e série de experiências muito alheios a ela. Representa uma reação direta ao “pluralismo”, no sentido em que este é normalmente compreendido; a diferença constitui uma “oposição” às normas e valores de uma sociedade dominante, não apenas uma incorporação (BURBULES, 2006, p. 177).

Assim, tem-se o grupo compreendido por surdos que se declara diferente em oposição às normas estabelecidas a partir dos que ouvem. Os surdos, em comunidade, se posicionam de forma crítica diante dos discursos pautados pela norma ouvinte; eles invertem a lógica e operam com o que se tornou uma normalidade surda. Uma normalidade que, inclusive, define quem é e quem não é surdo, mesmo que não seja ouvinte.

A partir da normalidade surda, regula-se uma identidade: uma identidade cultural que produz outra possibilidade aos surdos, que reinventa um modo surdo de ser pautado pela noção de diferença cultural. Essa reinvenção, contudo, tem seu respaldo na vida em comunidade. É “entre sujeitos semelhantes de uma mesma comunidade que os surdos são capazes de se colocar dentro do discurso da diferença cultural” (LOPES, 2007, p. 71). A comunidade é, portanto, fundamental para o processo de legitimação da identidade surda.

No caso dos surdos, há uma estreita relação entre a comunidade e a escola. Harlan Lane (1992, p. 31) diz que, quando perguntados de onde são, “os surdos normalmente respondem recorrendo ao nome da escola [...] a qual foi por eles frequentada”. Ou seja, a centralidade da escola, no discurso que institui a diferença por meio da comunidade e da identidade, passa a ser fundamental para que outras formas de regulação social sejam estabelecidas. A escola se

evidencia importante, no que diz respeito à comunidade surda, uma vez que se percebe a existência do movimento de resistência à inclusão de surdos em escolas regulares. Um movimento que reivindica o direito de os surdos permanecerem em uma escola própria à sua diferença linguística; uma escola que, para eles, ofereça condições para a identidade surda ser constituída e a cultura surda preservada.

Nesse entendimento, é estabelecido que uma diferença constitui os surdos, uma diferença que possibilita outra posição de sujeito a eles. Essa posição se sobrepõe – em determinados espaços e tempos, mas não definitivamente – à lógica dos discursos clínicos em relação à surdez, e pode ser entendida como uma inversão epistemológica do lugar da deficiência auditiva. Essa perspectiva “vem proteger, socorrer, subverter essa natureza deficiente da surdez” (GOMES, 2011, p. 130). O entendimento de surdo como diferente ressignifica e coloca esse sujeito no âmbito do que é cultural.

Como condição, a produção de saberes sobre a diferença surda tem afetado, sobretudo, a conversa educacional, isto é, a normatividade dos comportamentos dos surdos. Ela é evocada quando se discute sobre o uso da língua escrita ou sobre estratégias de ensino que privilegiem o visual; pauta o debate entre as políticas de inclusão e o movimento surdo; constitui argumentos contra intervenções médico-terapêuticas; confere graus de legitimidade à cultura surda. Instaura-se todo um outro modo de ser surdo.

Esse modo de ser surdo, pautado pelas noções de identidade e diferença cultural, é correlacionado com saberes e normativas que o inventam, que o determinam histórica e socialmente. É importante reiterar, nesse caso, que não temos intenção de ser contra a surdez entendida como uma diferença cultural e linguística. Não se trata também de discutir sobre a existência ou não de uma cultura surda. Entender deste modo requer que a cultura dos surdos seja assumida como uma verdade. Entendê-la como uma verdade é que nos permite problematizá-la.

Nesse caso, é preciso entender que a produção de saberes que se encontram sob o rótulo dos Estudos Culturais possibilita um esmaecimento da epistemologia monocultural. Esses saberes podem ser pensados como a desconstrução de uma herança da pesquisa antropológica e uma busca de compreender as metamorfoses da noção de cultura na última metade do século XX. A cultura, nessa nova abordagem, deixa “de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

A noção de cultura, pós-*virada cultural*, deixa de ser singularizada e passa a ser pluralizada. Assim, no que se refere à diversidade cultural, as discussões contemporâneas não se restringem à cultura dos guaranis, à cultura dos povos esquimós ou à da tribo africana Himba, culturas de interesse de antropólogos no início do século XX. Isso significa que a ideia de diversidade cultural tem se multiplicado com a crescente possibilidade de se falar sobre culturas como a cultura popular, a cultura negra, a cultura gay, a cultura digital e, também, a cultura surda.

Nos trabalhos sobre surdos, o uso que se faz dessa noção, de acordo com José Magnani (2007, s/p), “é esquemático, descritivo e sobretudo político”. Para o autor, o uso de “cultura” não vai além de um nível pragmático, que apenas tangencia a discussão feita no campo da Antropologia. Ainda sobre a questão da cultura surda, uma caracterização é estabelecida a partir do que se considera serem valores culturais que constituem o comportamento dos surdos e o que eles acreditam, tais como a língua de sinais, as histórias, a literatura sobre surdos, o uso do olhar etc. (MAGNANI, 2007).

A produção de saberes sobre surdos, desde essa perspectiva cultural, constitui os estudos surdos em educação. Esse campo é definido por Carlos Skliar (2010):

[...] como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular apro-

ximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 2010, p. 30).

A inauguração dessa compreensão no que diz respeito aos surdos pode ser pensada a partir do trabalho do linguista norte-americano William Stokoe. Considerado um marco linguístico e utilizado como baliza de um antes e depois na história dos surdos: o reconhecimento da língua de sinais na década de 1960. “Em contraposição a Saussure – que acreditava que a língua de sinais se tratava de um sistema semiótico elaborado” (LOPES, 2007, p. 24) –, Stokoe, juntamente com seus colaboradores, identificou que a comunicação por sinais usada pelos surdos norte-americanos possuía características que sustentavam o conceito de língua.

Essa mudança de concepção linguística possibilitou condições para pensar os surdos como um grupo linguisticamente diferente e, portanto, culturalmente diferente, uma vez que o modo de se comunicar, o uso feito da língua, seja considerado determinante no que diz respeito à identidade surda. Conforme Débora Campos e Marianne Stumpf (2012, p. 177), pertencer “à cultura surda implica dominar, em maior ou menor grau, a língua de sinais que caracteriza o grupo ao qual aquele surdo se integra”. Essa afirmação complementa o que Augusto Schalleberger (2011) escreve sobre a situação em que os surdos exploram sua língua e seus traços identitários. Segundo o autor, essa situação pode ser entendida como “a própria construção da identidade e afirmação da cultura” (SCHALLEMBERGER, 2011, p. 118).

Entendemos que esses saberes sobre a surdez relacionados com a normatividade dos comportamentos no âmbito da educação de surdos subsidiam a possibilidade de a surdez, como matriz de experiência, produzir subjetividades pautadas tanto por uma noção de diferença cultural quanto pela de deficiência auditiva.

Considerações finais

Ao longo desta discussão, tentamos propor entender a surdez como uma matriz de experiência. Para tanto, foi necessário mostrar como ela foi inscrita na lógica da governamentalidade, de modo que a possibilidade de normalizar surdos tornasse eficiente o governo sobre esses sujeitos. Também mostramos como acontece a articulação de práticas relacionadas com a formação de saberes sobre a surdez e os surdos, com a normatividade de seus comportamentos e com os seus modos de ser – os três eixos que sustentam a análise de uma matriz de experiência.

É possível afirmar que a surdez, como matriz de experiência, é constituída de alguns tons, concepções ou discursos que, ao longo de sua existência, tenham sofrido algumas modificações que nos impedem de descrever essa experiência como se abarcasse um único e heterogêneo bloco de sujeitos. Isso significa entender que há inúmeras formas de subjetivação em operação sobre a materialidade do corpo com surdez (LOPES, THOMA, 2013).

Neste trabalho, destacamos o que podem ser duas as noções que constituem as subjetividades resultantes dessa matriz de experiência; dois diferentes modos como os surdos, historicamente, foram e são vistos pelos outros e por si mesmos. A ideia de ser surdo é contrária à ideia de ser deficiente auditivo. Enquanto a primeira é caracterizada como uma diferença cultural, a segunda está alojada no campo discursivo da medicina clínica; é terapêutica, reabilitadora.

Importa saber que ambas as noções são construídas historicamente. Com essa sistematização, não queremos estabelecer que estas sejam as únicas noções que constituem a surdez como matriz de experiência. Também não consideramos que tais noções sejam estanques, mas sim sobrepostas entre si e distinguidas ao longo de um gradiente. Sobretudo, entendemos que essas noções podem coexistir em um mesmo tempo e espaço.

REFERÊNCIAS

- BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, BARBOSA A. F. (Orgs.). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 159-188.
- CARVALHO, P. V. *Breve história dos surdos – no mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd’Universo, 2007.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H.. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, 2003.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. O retorno da moral. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 252-263.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. *O Governo de si e dos outros*. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GOMES, A. P. G. A invenção da cultura surda e seu imperativo no plano conceitual. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011a, p. 121-135.
- LADD, Paddy. *Understanding Deaf Culture: in search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2004, p. 33-55.
- LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- LOPES, M. C.; THOMA, A. S. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos surd: politiques publiques et paradoxes contemporains. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n. 64, p. 105-116, 2013.

- MAGNANI, J. G. C. “Vai ter música?”: para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. *Ponto Urbe – Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*, São Paulo, a. 1, versão 1.0, 2007.
- MENEZES, E. C. P. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- MORGENSTERN, J. M. Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governo da surdez no cenário educacional. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. *Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- PERLIN, G. T. T. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- ROCHA, S. M. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.
- ROSE, N. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetivação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 2, n. 20, p. 71-99, 1995.
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 7-32.
- THOMPSON, E. S. A saúde dos surdos-mudos. In: KINSEY, A. A. *Atas: Congresso de Milão [de] 1880*. Rio de Janeiro: INES, 2011.
- WIEVIORKA, Michel. *A diferença*. Lisboa: Fenda, 2002.
- WITCHES, P H. A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

Artigo recebido em: 1 de agosto de 2015.
Artigo aprovado em: 12 de novembro de 2015.

Preconceito e surdez: ecos nas vozes dos professores

Prejudice and deafness:

echoes in the voices of teachers

MARCELO ANDRADE

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio),
Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *E-mail: marcelo-andrade@puc-rio.br*

GISELLY PEREGRINO

Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Ja-
neiro, RJ, Brasil. *E-mail: gperegrino@ines.gov.br*

RESUMO:

Neste artigo, tratamos das concepções de preconceito e surdez expostas por professores que nunca tiveram surdos como alunos e por professores que trabalham com esses estudantes. Buscamos saber suas concepções sobre o preconceito, perguntando-lhes como entendem o fenômeno e se consideram-se preconceituosos. Pretendemos compreender se havia reconhecimento dos próprios preconceitos ou se estes são negados, se assumem o preconceito contra o aluno

ABSTRACT:

In this paper, we deal with conceptions of prejudice and deafness exposed by teachers who have never had deaf students and teachers who work with these students. We seek to know their views about prejudice, asking them how they understand the phenomenon and if they consider themselves prejudiced. We intend to understand whether there is recognition of their own prejudices or if these are denied, if teachers assume the prejudice against the deaf student, if they differentiate others' prejudices of their

surdo, se diferenciam os preconceitos alheios dos próprios preconceitos e se um destes tem mais visibilidade. Além dessas questões, propusemo-nos a compreender como veem a surdez.

own and if one of these prejudices has more visibility. In addition to these issues, we set out to understand how these teachers see deafness.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Professores. Escola. Preconceito. Libras.

KEYWORDS: Deafness. Teachers. School. Prejudice. Libras.

Introdução

O que ecoam, nas vozes dos professores, sobre a surdez, os alunos surdos e os preconceitos que estes enfrentam? Na tentativa de responder a esta questão, o artigo apresenta, inicialmente, as opções metodológicas e os sujeitos da pesquisa, de modo sucinto. Em seguida, discute as concepções sobre preconceito e surdez, construídas a partir das vozes e dos ecos que nos chegam por meio de entrevistas com professores que atuam com sujeitos surdos e outros que não trabalham com esse alunado.

Trata-se de resultados de uma pesquisa de doutoramento (PEREGRINO, 2015), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Como recorte da pesquisa, este artigo está centrado nas entrevistas com professores e tem como referencial teórico as concepções de preconceito como juízos passados e engessados (ARENDRT, 2012), além de outros autores que foram necessários para a compreensão dos depoimentos. Compreender tais preconceitos, dialogando com aqueles que conhecem e desconhecem os surdos, é uma tentativa de compreensão responsiva (BAKHTIN, 1998; 2011) a um tema que nos desafia como professores e pesquisadores: o preconceito contra a surdez na escola.

Nosso compromisso tem sido significar a surdez como uma diferença linguística que constitui os sujeitos surdos, bem como a

defesa, incondicional, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) para os alunos surdos e um direito a ser plenamente garantido na educação escolar para que o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos seja efetivado de maneira mais adequada.

1. Opções metodológicas e sujeitos de pesquisa

A entrevista, ancorada na abordagem sócio-histórica (FREITAS, 2002; 2007), foi o procedimento metodológico principal para a construção dos dados com os sujeitos da pesquisa, assumindo a interação como fundamental no estudo de fenômenos humanos. É compreendida como uma produção de linguagem e objetiva a mútua compreensão entre entrevistador e entrevistado. Nessa abordagem, o entrevistado não é encarado em uma perspectiva passiva, mas ativa e responsiva, pois assumimos que a entrevista já traz em si mesma o indício de uma resposta (BAKHTIN, 1998; 2010; 2011).

Foram entrevistados 10 professores que trabalham no estado do Rio de Janeiro, dentre os quais metade atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nunca tendo lecionado a alunos surdos (PEJA₁, PEJA₂, PEJA₃, PEJA₄ e PEJA₅) e metade leciona a adultos surdos (P₁, P₂, P₃, P₄ e P₅). Os primeiros são professores da rede pública estadual, enquanto os segundos são professores da rede pública federal. Não têm seus nomes próprios revelados aqui em razão da confidencialidade garantida pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado por todos.

2. Concepções sobre preconceito e surdez

Buscamos saber de cada professor entrevistado suas concepções sobre o preconceito, perguntando-lhes como entendem o

fenômeno e se consideram-se preconceituosos. Há reconhecimento dos próprios preconceitos ou estes são negados? Assumem o preconceito contra o aluno surdo? Diferenciam os preconceitos alheios dos próprios preconceitos? Qual desses tem mais visibilidade? Além dessas questões, propusemo-nos a compreender como veem a surdez, com base em uma dinâmica pensada especialmente para esta pesquisa: apresentamos-lhes 10 palavras e solicitamos que escolhessem duas que se relacionam e duas que não têm a ver com a surdez.

Para Bakhtin (2011), o falante não é um Adão bíblico, exclusivamente vinculado a objetos virgens os quais nomeia pela primeira vez. Nesse sentido, é possível compreender que as concepções de preconceito expressas pelos professores entrevistados não foram inauguradas por eles, mas aprendidas, refletidas ou reproduzidas como respostas a vozes que lhes precedem, mesmo sem o saberem. São ecos. Ecos que se repetem, muitas vezes, sem muitas reflexões. Ainda que possam ter mencionado tais concepções pela primeira vez em suas vidas, apoiam-se ou respondem em/a algum enunciado que lhes é anterior: “em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

De modo geral, os professores definem o preconceito como algo negativo que é consequência do desconhecimento, como no relato de PEJA₂: “eu acho que o preconceito é algo que a pessoa diz sem conhecer, a pessoa exterioriza, coloca um rótulo, não procura saber o que a pessoa passa com aquilo ali”. Há certa concordância que o fenômeno refere-se a um julgamento antecipado e aligeirado de outrem. Comparativamente, os professores que nunca tiveram alunos surdos tendem a relacionar mais o preconceito à ausência de conhecimento e, nas entrevistas, demonstram desconhecer a surdez, apresentando uma série de dúvidas e ideias enganosas sobre o alunado surdo e sua língua primeira. E confirmaram a queixa frequente em relação ao despreparo na formação inicial ou

continuada no que tange a esse público-alvo. Vale reiterar que todos os professores atuantes na EJA afirmam não ter recebido, na licenciatura, qualquer esclarecimento sobre surdez ou Libras, o que favorece formações imaginárias, geralmente, de desprezo:

O fato de o professor não estar preparado para receber o aluno surdo é realidade, e acontece com a maioria dos professores de escola regular. Assim, quando recebe esse aluno, muitas vezes tem ideias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito do mesmo, o que resulta na atribuição de algumas imagens a ele, na maioria dos casos, depreciativas (SILVA & PEREIRA, 2003, p. 6).

Já os professores de surdos tendem a definir o fenômeno como uma ideia ou conceito equivocado a respeito de algo ou alguém; são estes, inclusive, que mais mencionam as palavras “ideia” e “conceito” para referir-se ao preconceito, raramente o definindo como uma ação.

Há quem ressalte que ele consiste em uma não aceitação da diferença, seja ela qual for, ou discordância radical em relação a esta, o que bloqueia a convivência com o outro:

Acho que o preconceito é você não aceitar o diferente, seja na questão, por exemplo, de ser surdo, de ser cego, de ser mudo, na questão de uma deficiência física, seja numa questão de uma deficiência mental, seja uma questão racial, seja uma questão sexual. Acho que o preconceito, de uma forma geral, é você não aceitar os direitos do outro e as especificidades que o outro traz, como todos nós (PEJA₁).

Preconceito é você ter alguma dificuldade em lidar com uma situação ou com alguma pessoa, por não concordar com um traço, com alguma característica daquela pessoa. É uma discordância, mas é uma discordância radical que te impede de lidar com aquilo, de certa forma (P₁).

O primeiro relato traz exemplos de diversas realidades que tendem a estar na mira do preconceituoso e mostra ainda que o preconceito pressupõe a não aceitação da diferença, dos seus direitos e

das suas especificidades. Já o segundo relato expõe que o fenômeno tem a ver com a dificuldade em lidar com algo ou alguém, por haver discordância em relação a algo característico dele. Ou seja, em ambos casos, percebe-se que o etnocentrismo – uma visão de mundo no qual o nosso grupo é tomado como centro e através da qual avaliamos os demais grupos (ROCHA, 1984) – é um dos sustentadores do preconceito, sendo uma rejeição à diferença.

Dentre os entrevistados, PEJA₅ é o único a afirmar claramente que não existe pessoa sem preconceito:

Eu considero hipocrisia alguém se dizer isento de preconceito, porque, às vezes, o cara diz: “ah, eu não tenho preconceito contra o homossexual, mas detesto morar neste bairro” – é o preconceito contra as pessoas que moram naquele bairro, entendeu? “Ah, eu não sou preconceituoso contra negros, mas, puxa, naquele ônibus, só tem empregada doméstica”, então, você tem preconceito contra empregada doméstica. Aí a empregada doméstica pode ser loira... Então, eu acho que todos nós temos algum nível [de preconceito] de alguma forma [...] (PEJA₅).

Para ele, o julgamento negativo, mesmo quando não é evidente, carrega preconceitos, visto que os encara como uma antipatia prévia. Desse modo, inexiste pessoa que não seja preconceituosa, na opinião desse professor. Entretanto, mesmo que em dado momento, quando trata de terceiros, pondere que ninguém está imune ao fenômeno, em outro momento, admite manifestar preconceitos em resposta a preconceituosos e, ao mesmo tempo, de modo ambíguo, diz não ser um deles:

PEJA₅: Eu, às vezes, sou muito reativo principalmente com jovens ou com filhos. Eu sou muito reativo, então, é uma coisa inerente à minha personalidade. Eu tento mudar, então, por exemplo, eu posso manifestar um preconceito em função de um preconceito que eu escute. Imagina que uma pessoa chegue para mim assim: “todo aluno de colégio estadual é burro e não sabe nada”. Isso vindo de um professor do Colégio X, eu posso dizer também “ah, também os riquinhos do X...”. Então, eu manifestei um preconceito em reação a um preconceito.

Entrevistador: E contra os surdos, você acha que tem preconceito?

PEJA₅: Eu não. Eu, na verdade, não me considero preconceituoso contra nada, mas eu sou meio reativo pelo meu estilo de personalidade.

Como é perceptível, o preconceito é característica de outros, não de si. Tem mais visibilidade quando integra o discurso alheio, inclusive se diz que ninguém está isento do preconceito, mas “não me considero preconceituoso contra nada”. O fato de não se considerar não quer dizer, contudo, que não o seja aos olhos de outra pessoa. Isto é, estamos ante um fenômeno cuja manifestação é notada no outro invariavelmente, pois o eu não o assume abertamente. O preconceito seria como um segredo que se expõe por conta própria, sem querer.

P₁ acredita que o fato de ter sofrido com o preconceito faz com que seja menos preconceituosa. Perguntada se tem preconceitos, responde: “pouco, por já ter sofrido muito preconceito de gênero”. Ou seja, para ela, há certa imunidade ao preconceito, por já tê-lo enfrentado em sua vida pessoal. Como aquele que tomou uma vacina não desenvolverá a doença, aquele que teve contato com o preconceito, sofrendo suas consequências, não o desenvolverá ou desenvolverá pouco em seu discurso, na óptica de P₁.

Dos professores entrevistados, cinco confessam ser preconceituosos, dentre os quais quatro são professores de surdos e um, professor na EJA. Se, por um lado, os professores na EJA vinculam o desconhecimento ao preconceito, quatro deles dizem não ser preconceituosos e declaram não ter preconceitos contra alunos surdos, com os quais nunca tiveram contato e cuja realidade desconhecem. Ou seja, ocorre uma contradição entre o conceito de preconceito que apresentam. O fenômeno suscita discursos ambíguos, por ser secreto e revelado, tácito e expresso (PEREGRINO, 2015), em tempos que primam pelo politicamente correto. Vale lembrar que já houve um preconceito flagrante e evidente no princípio do século passado, por meio do qual o ódio era expresso explicitamente. No

entanto, ultimamente, por causa da luta contra o preconceito, ele assume formas mais sutis e é camuflado e, por vezes, negado (MEERTENS & PETTIGREW, 1999).

Metade dos professores assume ter preconceito (étnico-racial, religioso, sexual, etc.) e confessa tê-lo, em algum nível, contra o alunado surdo. São, em maioria (quatro de cinco), professores que têm contato com esses estudantes, contrariando a ideia de que, por terem convívio e conhecimento, não admitiriam ou expressariam preconceitos. Eles não só os manifestam como os reconhecem. Já a outra metade dos professores não os assume, mas os expressa. Nesse caso, o preconceito tenta ocultar-se em um verdadeiro jogo de esconde-esconde e acaba sendo mais difícil de ser combatido, pois está enraizado e não necessariamente está aberto a ser questionado ou desconstruído (PEREGRINO, 2015).

Dentre os professores que nunca tiveram surdos como alunos, PEJA₃ assume, no jogo de esconde-esconde, ser preconceituosa. Assume-se preconceituosa, mas busca justificar-se:

Não sou muito preconceituosa não, mas eu sei que não dá para dizer que não sou, porque a gente, em alguma área, vai achar alguma coisa que a gente nem sabe o que é, mas vai tomar aquilo como verdade. [...] Hoje, como o mundo está superviolento também, em algumas cidades, há esse problema, então, se você vê uma pessoa, sei lá... você está passando em uma rua à noite, aparece um cara mal vestido ou um negro que seja, ou com uma cara feia e tal, você fica achando que é bandido. Se não está bem vestido, se não tem uma “carinha” boa, você acha que é bandido; agora, isso não diz... Eu não sou preconceituosa em relação ao negro! Eu gosto demais de negros, eu namorei negros, me sinto atraída por negros! É até uma questão social, entendeu? Eu acho que é uma questão social, ver uma pessoa assim, então, você associa o pobre, talvez, ao bandido (PEJA₃).

PEJA₃ traz à tona um forte preconceito social que consiste em considerar as classes mais populares como inferiores ou perigosas. Trata-se da chamada “*aporofobia*”, a qual, segundo Andrade

(2008), é uma recusa ou temor em relação àquele que carece de recursos econômicos. Segundo o autor, a aporofobia revelaria nossos rechaços aos pobres, como se eles fossem sempre perigosos, violentos e responsáveis por sua própria situação de pobreza.

No que se refere ao alunado surdo, PEJA₃ é a única, dentre os professores na EJA, a confessar abertamente que seria aquele que daria um trabalho a mais para ela, porque, a princípio, acredita que “ele é um aluno que tem dificuldades” e se aproxima mais daqueles que não se destacam positivamente na classe. A fala dessa professora é contundente, pois mostra o preconceito que também aparece e se esconde na fala de outros profissionais do magistério:

Eu acho que é aquela coisa que me dá mais trabalho... Aí entra aí um preconceito. Aí tem o preconceito de achar que o surdo vai ter dificuldade. [...] você sempre acha que vai ter alguma dificuldade, que você vai ter algum trabalho extra com aquela pessoa, que a pessoa não tem... (PEJA₃)

Todos os alunos, e não apenas os surdos, têm suas dificuldades e trazem algum tipo de “trabalho” ao professor que se dedica à profissão, exatamente por ser o profissional que vai lidar com um processo bastante complexo: o de ensino-aprendizagem. A crença de que o aluno surdo vai dar um “trabalho extra” é, na verdade, um preconceito ancorado no juízo de que é um aluno com deficiência e, por conseguinte, associado àquele que exhibe uma lacuna a ser preenchida, inclusive, pelo professor. P₂ conta, em referência ao início do trabalho com alunos surdos: “tinha isso: ‘ah, é uma deficiência... nós, professores, temos que procurar suprir essa deficiência’, então, tudo parecia uma coisa muito paternalista, né? Você tinha que ter uma preocupação maior” (P₂). A lacuna tem a ver com o “extra”, que os demais estudantes, considerados “normais”, não apresentam, aos olhos do profissional. No entanto, como sabemos, mesmo os “normais” podem dar “trabalho extra”.

Apesar de PEJA₃ ser a única a assumir que o aluno surdo seria aquele que mais daria “trabalho”, os demais professores na

EJA dão a entendê-lo também no decorrer das entrevistas, nas suas entrelinhas, secreta e tacitamente, como, por exemplo, PEJA₂, que afirma que “a dificuldade sempre pesa” na avaliação do aluno surdo, enquanto PEJA₄ compara as pessoas cegas às surdas:

[...] eu fico imaginando algumas pessoas cegas, por exemplo. Já é uma dificuldade tremenda... quanto mais para uma pessoa surda! Porque você vê o cego, a gente tem o Braille, a gente tem algumas orientações, marcações de digital, cardápios em Braille, né? Agora, o surdo não, eu vejo que, talvez, seja até mais difícil, porque ele vê o mundo, mas não consegue compartilhar as coisas que o mundo oferece (PEJA₄).

PEJA₄ hierarquiza o que entende por deficiência e afirma que ser uma pessoa surda parece mais difícil do que ser uma pessoa cega, pois esta tem recursos à sua disposição atualmente, enquanto aquela “não consegue” usufruir e compartilhar das coisas que o mundo oferta. Na visão do professor, à pessoa surda falta aquilo que a conectaria às demais pessoas, desconsiderando que pode haver diálogo ou alguma compreensão entre as partes, mesmo que não haja o compartilhamento de uma língua. Esse entrevistado diz que se sentiria “num beco sem saída” se tivesse que ministrar aulas para o alunado surdo.

Se, por um lado, os professores na EJA afirmam que o estudante surdo daria mais “trabalho”, por outro os professores de surdos assumem que há uma proteção ou preocupação excessiva em relação aos estudantes, algo que beira o preconceito:

Às vezes, a gente tem, não sei se é bem preconceito, às vezes, a gente quer resolver demais! A contrapartida do que seria isso, uma superproteção, aí eu estou me purificando para ser menos. [...] Eu não sei, eu acho que a gente quer defendê-lo [aluno surdo], porque a gente acha que ele sofre. [...] Eles sofrem como qualquer pessoa. [...] é tudo proteção demais, acho que isso é uma forma também [de preconceito] (P₁).

P₂ vai nessa mesma trilha: “eu sinto, assim, que a minha preocupação se eles estão entendendo, se eles vão entender, eu acho que tem um pouquinho de preconceito. Por que não entender? Eles têm capacidade de entender tudo que eu explicar. Basta eu explicar direitinho”. Segundo Crochík (2011), mesmo as pessoas que são favoráveis e defendem alvos de preconceitos podem ser preconceituosas, por negarem os sentimentos que têm contra seu alvo, aqueles contrários aos ideais que propagam.

As falas de P₁ e P₂ não são únicas dentre os professores de surdos e são, por isso, revelações de muitas outras vozes na educação. Para Bakhtin (2011, p. 298), “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado”. Desse modo, podemos acreditar que a expressão dos entrevistados, não só dos professores, hospeda outras vozes às quais estão respondendo em dado momento. Na entrevista, o participante da pesquisa exprime-se impregnado de outras vozes, “refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29). As falas mencionadas podem ser vistas como uma expressão da baixa expectativa em relação ao alunado, que carece, aparentemente, de certa proteção, de defensores ou de uma atenção maior, ainda que saibamos que requeira uma atenção diferenciada ao seu processo de ensino-aprendizagem, dada a sua L1.

O convívio com estudantes surdos favorece a desconstrução de preconceitos: “[...] forçou meu pensamento a pensar. Muitos pensamentos passam e a gente nem percebe que são preconceituosos [...]” (P₅). Ou seja, simultaneamente a uma possível baixa expectativa em relação aos alunos, embasada no contato direto com eles, há uma forçosa resistência a aceitar o preconceito.

[...] eu acho que algumas coisas foram sendo naturalizadas, mas muita coisa eu vou forçando a naturalizar, e isso eu acho legal, porque eu acho que eu consigo fazer isso não só comigo. Por exemplo, muitos amigos meus nunca enxergaram que o Bay Market

[shopping em Niterói (RJ)] é cheio de surdos e, desde que eu comecei a trabalhar [...], eles dizem: “lá tem muitos surdos! Eu fiquei tentando olhar para ver se entendia alguma coisa, para ver se você já tinha feito algum sinal daquele. E eles ficam olhando assim, meio que de lado, sabe?”. Essas pessoas estavam sempre ali e ninguém nunca enxergou. Você vai naturalizando não só consigo, vou naturalizando com meu marido, vou naturalizando com minha mãe, com meu pai, com meus amigos, e isso eu acho legal. Fazer com que o pensamento deles seja forçado também a pensar, e isso eu acho legal. Agora, preconceito não adianta, a gente sempre tem! A gente sempre tem! Sempre! (P₅)

P₅ faz alusão ao filósofo francês Gilles Deleuze, quando afirma que deve forçar o pensamento a pensar. Disse que já fazia isso antes de conhecer o autor no curso de mestrado; porém sentiu-se movida a praticar cada vez mais, após o contato com sua obra. Segundo Baibich (2002, p. 121), “é preciso que o professor passe a pensar o seu pensamento e conhecer o seu conhecimento. O desvelamento da epistemologia subjacente à ação docente é caminho obrigatório para a transformação da escola hoje”. Nesse sentido, a recusa ao preconceito ou à sua desconstrução passa pelo crivo do pensamento, que não aceita simplesmente o já dado, mas o questiona e o obriga a pensar, havendo uma desnaturalização do fenômeno. Para Deleuze (2010, p. 89), “sem algo que force a pensar, sem algo que violente o pensamento, este nada significa”. Ou seja, o pensamento em si nada significa se não houver algo que o impulsione. E pensar é “sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo” (DELEUZE, 2010, p. 91).

Essa possível desconstrução também pode ocorrer em determinadas situações experienciadas no contexto da escola de surdos, com base na vivência:

[...] houve um momento em que nós tivemos um faxineiro e eu não o conhecia. Os meus colegas me avisaram: “olha, tem um rapaz novo aqui trabalhando e tudo”. Aí eu entrei na sala e ele estava lá trabalhando. Comecei a falar em Libras, a me comunicar

em Libras. Ele olhou para mim e falou [oralmente] assim: “a senhora pode falar comigo, que eu não sou surdo”. E eu pensei assim: “por que eu achei que, pelo fato de ele ser faxineiro, ele era surdo?”. Porque a gente tem também faxineiros surdos [...] (P₂).

P₂ generaliza algo que é comum no instituto e em outros locais de trabalho: o funcionário surdo atuando no serviço de limpeza. Entretanto, a professora vê-se confrontada com a realidade de que o profissional é ouvinte, o que a faz questionar a si própria o porquê de ter associado a atividade à pessoa surda. Ou seja, ela vive esse momento reflexivo que favorece a eliminação de um dos seus juízos, até então, engessados, por terem sido embasados na frequência com que ocorriam. A professora apoiou-se no que sempre observava e, com isso, mostrou que não é possível desconsiderar o que é frequente e viver em vigilância o tempo todo (ARENDDT, 2012). Por isso, ocorre o preconceito, que é juízo passado e não reelaborado de imediato (ARENDDT, 2012). Contudo, quando é reexaminado, ocorre a desconstrução do preconceito expresso quando usou a Libras acreditando estar diante de uma pessoa surda. Ocorre ainda uma mudança humana nessa professora, e eu entendo que a “mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado” (KRAMER, 2004, p. 508).

PEJA₅ acredita que, em muitas situações cotidianas, não ocorrem manifestações preconceituosas contra a pessoa surda exclusivamente por ser surda, mas gera-se um mal-estar pelo comportamento que julga ser típico de jovens:

Eu vou passar um pouco da experiência que você já deve ter também, como eu, né? O que acontece? Os jovens, o único grupo de surdos com que eu tive contato visual foram os jovens. Nunca vi cinco pessoas surdas de 80 anos andando na rua. Eu vi jovens nas escolas, na saída da escola [...]. Então, acho que o problema que acontece com os surdos no ônibus,

com que eu tive contato, não é preconceito, mas são olhares um pouco enviesados. Acontece com um grupo de estudantes do Colégio X, acontece com um grupo de estudantes do Y, acontece com grupos de estudantes... Os estudantes, quando em grupos, em ambientes públicos, e eles estão naquela fase da adolescência, aquela fase dos hormônios e tal, eles realmente exageram... É o estudante que bota o funk alto no ônibus, que pula e se agarra no teto, que quer aparecer, que quer sair por aquela portinhola de cima. Então, o seguinte, acho que, dentro do nível em que os surdos estão inseridos, eu já vi grupos de surdos também com um movimento bastante enérgico de brincadeiras e tal, com sinais e com pequenas falas dentro do ônibus. Só que o preconceito, se é que existiu... eu acho que não é preconceito, acho que é forte a palavra... mas existiu algum tipo de mal-estar que foi o mesmo mal-estar, num nível diferenciado, que alguns causam... (PEJA₅)

PEJA₅ pontua o olhar “torto” para os alunos surdos. No entanto, para o professor, não se trata de um olhar específico para pessoas surdas, mas para jovens em geral. Por outro lado, P₂ mostra que se trata de um olhar de estranhamento em relação à Libras, e não apenas pelo fato de serem ou não jovens:

P₂: Aconteceu uma situação: eu estava até fora do meu horário, fora do meu dia, fora do meu horário, mas eu peguei um ônibus em que entrou um grupo [...] e uma senhora ficou extremamente assustada, porque eles estavam assim ((faz vários sinais)) sinalizando e conversando entre eles, alto também, né? E ela começou a ficar assustada e eu a acalmei. Aí foi uma situação em que eu pude intervir...

Entrevistadora: Mas ela ficou com medo de quê?

P₂: Ela achou que era assalto. Lembrei isso agora...

Entrevistadora: Ela achou que era assalto?

P₂: Eu falei assim: “a senhora pode ficar tranquila, eles são surdos, são meus alunos”.

Entrevistadora: O que também não impede de serem assaltantes! Poderiam ser, né? ((risos))

P₂: Não impede realmente!

Entrevistadora: Ela se espantou com...? Ela nunca viu excesso de sinalização, ela ficou espantada com o que ouviu, que eles emitem sons...?

P₂: Quando eles entraram, ela estava próxima a eles. Ela pegou a bolsa dela, saiu para sentar lá na frente e foi falar com a trocadora. Aí eu fui lá e falei com ela: “a senhora pode ficar calma, são surdos e são meus alunos”. E ela: “ah, porque eu vi eles assim, falando daquele jeito, eu fiquei assustada, pensei que fosse assalto”.

No caso relatado por P₂, observamos que a senhora espanta-se com a Libras, julgando, de modo preconceituoso, o comportamento das pessoas surdas no transporte público como típico de assaltantes. Ainda que a violência assuste os moradores do Rio de Janeiro, como é noticiado todos os dias na mídia, a senhora parece ver, nos sinais e sons produzidos pelos sujeitos surdos, algo não só estranho a ela, mas um alerta de perigo. Por isso a associação com movimentos característicos de assalto e o receio que a faz ir para perto da trocadora do ônibus. O esclarecimento que lhe é dado pela professora, de que se tratava de pessoas surdas e não de assaltantes, tranquiliza a senhora, mas também revela que P₂ acredita que essas pessoas não podem assumir a frente de um assalto, o que não necessariamente é verdade. Assaltantes tanto podem ser ouvintes quanto surdos.

Para P₄, não existe preconceito contra as pessoas surdas, mas uma forma outra de vê-las. O entrevistado desconsidera que modos distintos de ver podem ser marcados por juízos passados e não reavaliados, denotando preconceito:

Não seria propriamente um preconceito. Eu acho que seria uma maneira diferente de ver o surdo. Eu acho que o surdo é visto de uma maneira diferente. Acho que não seria preconceito, pode até haver por parte de uma pessoa ou outra, mas não é uma coisa que eu acho gritante na nossa sociedade. Eu acho, por exemplo, o preconceito com relação ao homossexual maior, com relação ao negro e principalmente com relação ao pobre. Eu acho que preconceito com relação ao pobre, na nossa sociedade, é enorme e atinge um número de pessoas... A gente até vê preconceito de pessoas pobres em relação ao próprio pobre, entendeu? Isso aí é muito comum. Agora,

com relação ao surdo, eu não sei se é muito preconceito. É uma maneira diferente de ver, de uma falta de conhecimento... Agora, achar que surdo, pelo fato de ser surdo, é ruim ou pior do que ele, como acontece com uma pessoa rica em relação a uma pessoa pobre, isso eu não vejo, entendeu? (P₄)

No entanto, esse entrevistado acredita que, a depender do contexto, pode ocorrer preconceito contra esse aluno, porque já existem outros preconceitos na escola. Menciona o fato em dois momentos, sempre se referindo ao contexto da rede pública municipal de ensino, na qual também trabalhava como professor:

[...] dependendo da escola onde eles fossem conviver, uma escola municipal, por exemplo, acho que, com as carências que têm, que não dá conta nem do aluno ouvinte, eu acho que eles teriam uma dificuldade. Muitos alunos também têm problemas de relacionamento entre eles, preconceito entre eles próprios... Eu acho que rolaria essa questão do preconceito de um aluno com o outro. Com um aluno surdo, eu acho que poderia acontecer. Eu acho que é muito relativo, dependeria muito da turma, do próprio garoto surdo [...] (P₄).

[...] você pega um aluno surdo e bota em uma escola do município (risos) que não consegue dar conta dos alunos ouvintes, que dirá do aluno surdo! Aí vai haver todas as coisas ruins que você possa imaginar em termos de preconceito, discriminação, dificuldade do professor se comunicar com ele, dificuldade de ele se comunicar com os outros [...] (P₄).

Isso mostra que, para P₄, podem ocorrer preconceitos contra o alunado surdo em contextos potencialmente favorecedores do fenômeno, como a escola pública, que não dá conta dos seus alunos, sejam ouvintes sejam surdos, na opinião do professor.

Segundo PEJA₃, a curiosidade e o estranhamento em relação ao que nos é diferente acabam passando por preconceito, por ser rápida a criação de julgamentos sobre ele:

[...] eu acho que essas pessoas que são diferentes da gente causam uma certa curiosidade, um certo estranhamento, preconceito, eu não sei se é preconceito;

talvez seja preconceito por conta disso, por eu não conhecer, você conhece...? Eu não conheço, então, eu não sei como é que é, então, é muito fácil eu criar alguns conceitos em relação a isso que eu não conheço. Por isso, a escola inclusiva é uma boa opção, porque você vai estar junto e você vai começar a quebrar essas ideias que você faz do surdo, né? (PE-JA₃)

A professora considera positivamente a educação dita inclusiva, exatamente por permitir o contato com o diferente e desconstruir ideias preconcebidas. P₃ também acredita que o espaço inclusivo pode favorecer a desnaturalização de uma série de ideias e desconstrução de inúmeros preconceitos relativos ao alunado surdo:

[...] eu acho importante esse contato, nem que seja para aquele aluno acabar com o preconceito “ai, é o surdinho”, “ai, aquele cara que faz sinais e parece um retardado” ou então “aquele cara deve estar falando mal de mim” [...]. Então, eu acho que isso serve muito para quebrar o preconceito e, ao mesmo tempo, também serve para intensificá-lo, mas, de um certo modo, havendo esse contato, você pode encaminhar, pode dar as orientações. Aí cabe também ao professor, quem está orientando, os pedagogos, ajudarem nesse sentido (P₃).

Como o preconceito é ainda a certeza que se tem mediante um “saber” prévio e independente de qualquer escuta possível (BARTHOLO, 2007), o contato pode propiciar sua fratura. No entanto, só ele não basta. Sem condições favoráveis, o contato pode intensificar o preconceito, como P₃ apontou. Se apenas ele bastasse, professores de surdos não carregariam preconceitos contra seu alunado, já que têm contato diário com ele. Em consonância com Crochík (2011, p. 38):

[...] não basta derrubar os muros que segregam para eliminar o preconceito; são necessárias também condições favoráveis para isso. Se ao preconceituoso, no entanto, falta a possibilidade da experiência, o mero contato com o outro, mesmo em condições favoráveis, pode não ser suficiente.

Como mencionado, por outro lado, os professores notam mais o preconceito contra alunos surdos em outras pessoas, ou seja, percebem mais o fenômeno em terceiros, mas não em si próprios e, assim, não se dão a oportunidade de reelaborar juízos que hospedam em si, como podemos ler no relato abaixo que é recorrente, principalmente entre professores que nunca tiveram alunos surdos:

Não, eu não me imagino [com preconceitos]! Eu acho que eu procuro chegar, entender, tentar entender o problema que a pessoa tem, o porquê daquele comportamento. [...] Acho que eu não, mas acredito que muitas pessoas tenham. Não, eu acho que a sociedade tem muito (PEJA₂).

É o discurso politicamente correto por meio do qual se busca, aparentemente, compreender o outro, sem julgar negativamente seus problemas, seus comportamentos e suas dificuldades, mas entendendo-os. Parece haver certo conforto e alívio ao se acreditar que a sociedade é preconceituosa, mas o “eu não” está à parte. Enquanto o mundo ao redor porta preconceitos, o sujeito vê-se de fora, como se não compactuasse com os preconceituosos ou não fizesse parte da mesma sociedade que ele julga. Chegamos à conclusão semelhante à de outra pesquisa que visou compreender o preconceito em uma escola no Paraná:

[...] tanto o dito quanto o não-dito dos discursos reconhece a existência do preconceito na escola, ainda que denuncie (na maioria das vezes, sem pretendê-lo) a não assunção do mesmo, isto é, confirma-se a existência do tabu do politicamente incorreto. Se fora e no outro, então existe. Assim, tanto do ponto de vista cultural quanto do emocional há um conforto sentido como necessário. Atitude de defesa que, socialmente falando, funciona como insidioso ataque, na medida em que, não havendo a admissão do fenômeno, também não se constroem formas de combate e/ou profilaxia (BAIBICH, 2002, p. 125).

Há ainda quem busque justificar um possível receio em relação ao alunado, não avaliando isso como um preconceito:

Não teria preconceito! Eu teria, de repente, um medo prévio, um pé atrás prévio, por saber que não tenho esse conhecimento de causa, de assumir, de tomar a frente de uma turma bilíngue no dia de hoje, mas eu não teria preconceito contra os surdos, assim, de encontrar na rua ou de conhecer, de espécie alguma (PEJA₁)

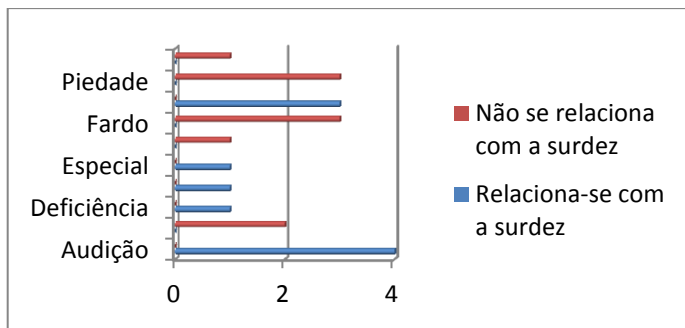
Esse “medo prévio” ou “pé atrás prévio”, talvez, possa ser o juízo antecipado que define o preconceito, disfarçado como um não “conhecimento de causa”. É tácito e expreso. O conteúdo dessa fala está revelado na dos demais professores na EJA e, de modo semelhante, na dos professores de surdos.

Assim, os preconceitos alheios têm mais visibilidade nas entrevistas do que os próprios. Falar dos preconceitos de outrem é mais fácil que os reconhecer em si mesmo. Os professores enfatizam que colegas manifestam preconceitos, cristalizam visões e perpetuam juízos. Narram casos vistos ou ouvidos, como este: “[...] uma professora relatou (fala pausadamente) que dar aula para turma que tem um surdo é dar aula para aquela turma ‘abacaxi’. Problemática!” (P₂).

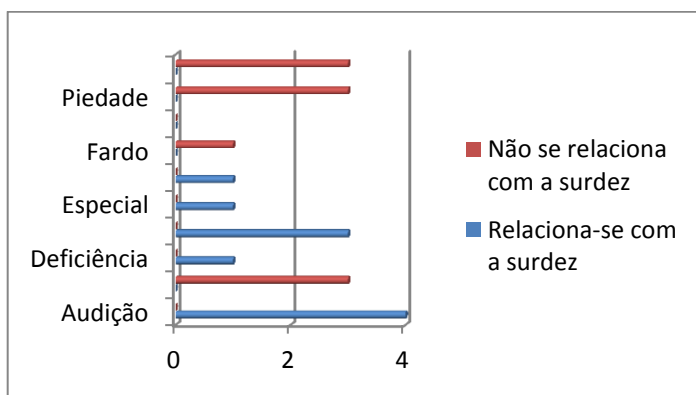
Pelo exposto, podemos perceber as concepções e (auto)percepções do preconceito dos professores entrevistados. Embora metade dos participantes admita ser preconceituoso, é possível perceber que o preconceito tende a ser camuflado, justificado ou mesmo ocultado. Raramente, é confessado de modo explícito; porém, no discurso, ele vai emergindo, às vezes, timidamente.

As concepções de surdez também carecem ser destacadas, para compreendermos como cada professor vê esse aluno surdo. Assim, podemos avaliar se já demonstram juízos cimentados. Cada participante escolheu duas palavras que se relacionam com a surdez e duas que não se relacionam, dentre 10 palavras que lhes foram apresentadas (*audição, castigo, deficiência, diferença, especial, estigma, fardo, língua, piedade e vítima*) e previamente pensadas

por trazerem à tona ideias a respeito da surdez observadas cotidianamente. Eis o resultado:



Palavras escolhidas pelos professores de surdos



Palavras escolhidas pelos professores na EJA

Individualmente, temos o seguinte quadro:

Professores	Relacionam-se com a surdez	Não se relacionam com a surdez
P ₁	Audição e língua	Fardo e piedade
P ₂	Audição e especial	Castigo e estigma
P ₃	Audição e língua	Fardo e vítima
P ₄	Audição e deficiência	Castigo e piedade

P ₅	Diferença e língua	Fardo e piedade
PEJA ₁	Audição e estigma	Piedade e vítima
PEJA ₂	Deficiência e diferença	Castigo e vítima
PEJA ₃	Audição e diferença	Fardo e piedade
PEJA ₄	Audição e especial	Castigo e piedade
PEJA ₅	Audição e diferença	Castigo e vítima

Dentre os professores entrevistados, oito dizem que *audição* tem relação com surdez, possivelmente pelo viés da falta dela, confirmando a lógica da lacuna, pela qual o sujeito surdo é visto como aquele que não ouve. A fala de P₄ e PEJA₄ revelam não só a concepção desses professores, mas de tantos outros que convivem ou não com pessoas surdas:

A surdez é isso, né? O surdo é uma pessoa que não ouve, então, ele não tem audição. Agora, essa falta de audição gera uma série de consequências, mas que advêm da falta de audição, porque surdez... o que é a surdez? É você não ouvir, então, não há audição. Se não há audição, você tem uma série de consequências advindas dessa falta de audição, consequências cognitivas e até consequências sociais [...] (P₄).

Um quadro em que você não tem capacidade auditiva, o que dificulta muito a interação com o mundo, que é feito de sons praticamente. O primeiro som que você ouve no médico, quando ouve, é o som do bebê chorando, isso já é uma coisa marcante (PEJA₄).

Não negamos que a surdez carregue a marca corporal (embora socialmente construída) de uma falta: a impossibilidade de ouvir com os ouvidos. No entanto, não compactuamos com aqueles que a enxergam exclusivamente por essa perspectiva arraigada em uma visão clínico-terapêutica, não relevando que se trata de uma invenção. Lopes (2007, p. 51) destaca que posições que compreendem a surdez como deficiência são produzidas por sujeitos que veem as pessoas surdas tomando por base uma “posição ouvintis-

ta”, como “uma falta, um dano, um prejuízo à normalidade ouvinte”, como “a ausência de fala” ou que generalizam os comportamentos e saberes de um surdo conhecido para todos os surdos. Também são posições produzidas por aqueles que consideram o surdo um estranho ou estrangeiro, que consideram a surdez uma “condição que coloca os surdos em um mundo à parte” e que consideram a surdez a “presença de algo” que pode passar a ser uma “materialidade cultural”. A invenção da surdez dá-se a partir dos sentidos políticos que criamos para ela, não estando exclusivamente no corpo da pessoa.

Por outro lado, dentre os cinco professores de surdos, três relacionam a *língua* à surdez, mostrando ser esta uma questão linguística, ao passo que nenhum dos professores atuantes na EJA faz essa relação, o que denota uma invisibilidade total da Libras como língua. Isso, provavelmente, não ocorreria se esses professores estivessem pensando em alunos ouvintes usuários de outras línguas, isto é, alunos estrangeiros. P₃ mostra o que outros professores de surdos também afirmam: “*língua*, porque a L1 do surdo é a língua de sinais. Tem essa barreira linguística, a princípio, que pode ser solucionada com o aprendizado dessa língua, ou aprender o português ou uma outra língua para tentar se comunicar” (P₃). Vale ressaltar que percebe a Libras como uma “barreira linguística”. Trata-se de uma visão preconceituosa sobre a língua, pois não se costuma mostrar, comparativamente, o espanhol, o francês ou o inglês como barreiras linguísticas a falantes que não os dominam, por exemplo.

Três professores na EJA apontam a *diferença* como algo vinculado à surdez e seguem neste sentido, sem elaborar maiores reflexões: “tem gente que fala em defeito de fábrica, que não deu certo, mas eu acho que eles [os surdos] podem fazer a diferença” (PEJA₂), “porque é diferente, porque é o diferente do padrão.” (PEJA₃) ou “é a diferença entre eles e nós, que seria a audição” (PEJA₅).

Como é perceptível, tanto uns professores quanto outros mostram a ambiguidade que permeia o território da surdez: a clás-

sica visão médica, a qual enxerga o impedimento auditivo, e a visão sociocultural, a qual encara a surdez como questão linguístico-cultural e como diferença.

Também é possível observar que seis dos entrevistados acreditam que a surdez nada tem a ver com *piedade*, ou seja, não veem os surdos como alvo de pena ou compaixão, como nos diz P₄:

Eu acho que o surdo não é uma pessoa que mereça qualquer tipo de piedade. Uma pessoa que tem uma deficiência, uma pessoa que tem uma atrofia, ela merece algum tipo de piedade? Não, a piedade é alguma coisa que é ruim. Eu não acho bom sentir piedade, não só dos surdos, mas das pessoas de uma forma geral (P₄).

Dentre os cinco professores de surdos, três acham que a surdez não é um *fardo* e dois acham que não é um *castigo*, nesta esteira:

Por que o surdo tem que ser visto como um fardo na família? É só uma pessoa, é só um filho, então, todo filho é um fardo, porque dá trabalho? “Esse surdo vai dar trabalho!”. Não! “Nasceu meu filho, vai dar trabalho”, ponto (P₅).

Isso tem a ver com o nosso posicionamento preconceituoso em relação à surdez. Eu me lembro de um colega contando que um surdo, em uma igreja evangélica, apanhou – aí veio a questão do estigma, isso que me lembrou... –, apanhou porque ele estava com o demônio, que a surdez era o demônio, era um castigo (P₂).

Dentre os professores na EJA, três acham que o sujeito surdo não é uma *vítima* e que a surdez não é um *castigo*: “não se castiga ninguém, eu não acho que Deus castiga, que alguém castiga” (PEJA₂). Isso nos mostra que distanciam as pessoas surdas dos discursos comiserados e não veem a surdez como uma carga pesada que vitima o sujeito. Apesar disso, em alguns relatos, podemos perceber que esses elos não declarados com a surdez podem aparecer tacitamente, de maneira preconceituosa, sob a máscara de

enunciados que culpam o próprio aluno surdo pelo insucesso escolar.

Considerações

O que as vozes dos professores ecoam sobre a surdez, os alunos surdos e os preconceitos que estes enfrentam? Retomando nossa questão inicial, podemos afirmar que não se trata de uma voz unívoca. A pesquisa demonstrou que são muitas vozes em disputa. Revelam juízos engessados, os preconceitos, na perspectiva de Arendt (2012). No entanto, há também outras vozes que ecoam uma resposta, na perspectiva de Bakhtin (1998; 2011). Na tentativa de revelar juízos engessados como uma resposta ao preconceito contra os surdos e a surdez na escola, queremos destacar dois aspectos que nos parecem importantes.

Em primeiro lugar, destacamos que o preconceito se estabelece nas falas em um jogo de esconde-esconde, como algo secreto e, pouco a pouco, revelado (PEREGRINO, 2015). Os entrevistados reconhecem o preconceito contra os alunos surdos e a surdez, mas este parece ser um fenômeno alheio. Os outros são preconceituosos, a sociedade é preconceituosa, mas eu não sou, ou, ao menos, tento não ser; e se sou, não quero sê-lo. Sabemos que esse achado corrobora o que vimos chamando de politicamente correto, mas também nos aponta para o necessário exercício de reconhecimento dos nossos preconceitos, de maneira mais aberta e sincera, a fim de poder, efetivamente, entendê-los, evitá-los e combatê-los. Corroboramos a ideia de que se não admitimos e entendemos nossos juízos engessados, não poderemos superá-los de maneira mais responsiva.

Em segundo lugar, destacamos a forte associação entre surdez e audição. Essa associação, presente principalmente entre os professores que não ensinam aos surdos, fica clara na dinâmica pensada especificamente para esta pesquisa e pode revelar onde estão os nossos juízos engessados, ou seja, o eco que repete, insis-

tentemente, que a surdez é uma deficiência (a ausência da audição). Nessa mesma perspectiva, a pouca associação entre surdez e diferença e entre surdez e língua nos preocupa, pois impede que a surdez seja entendida como uma diferença linguística, como outra maneira de compartilhar o mundo, por meio da linguagem. O não reconhecimento da Libras como uma língua, como L1 dos sujeitos surdos e como efetiva possibilidade de partilhar o mundo quiçá seja o nosso grande desafio, tanto na formação de professores quanto na compreensão do papel social da escola para os surdos. Assim, sentimos-nos especialmente chamados a revelar o juízo engessado sobre a surdez como mera ausência da audição e compreender a Libras como expressão linguística que nos possibilita compartilhar o mundo com e entre os sujeitos surdos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. ¿Qué es la “aporofobia”? Un análisis conceptual sobre prejuicios, estereotipos y discriminación hacia los pobres. *Agenda Social*, v. 2, n. 3. p. 117-139, 2008.
- ARENDRT, H. *A promessa da política*. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- BAIBICH, T. M. Os Flintstones e o preconceito na escola. *Educar*, n. 19, p. 111-129, 2002.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998. (Linguagem e Cultura; 18)
- BARTHOLO, R. Alteridade e preconceito. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Orgs.). *Nos Limites da Ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p. 41-49.
- CROCHÍK, J. L. Preconceito e inclusão. *WebMosaica: Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall*, v.3, n. 1. p. 32-42, 2011.
- DELEUZE, G. *Proust e os Signos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, 2002.
- FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.
- KRAMER, S. Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 497-515, 2004.
- LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Temas & Educação; 5)
- MEERTENS, R.; PETTIGREW, T. F. Será o racismo sutil mesmo racismo?. In VALA, J. (Org.). *Novos Racismos: perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta Editora, 1999, p. 11-29.
- PEREGRINO, G. *Secreto e Revelado, Tácito e Expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos*. 2015. 246p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- ROCHA, E. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984 (Coleção Primeiros Passos)

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. *Revista Estudos de Psicologia*, v. 20, n. 2. p. 5-13, 2003.

VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. (Linguagem e Cultura; 3).

Artigo recebido em: 1 de agosto de 2015.

Artigo aprovado em: 12 de novembro de 2015.

Cartografando currículos em escola de surdos: a rtes, nexos e educação

*Mapping method for curriculum in deaf schools:
arts, links and education*

DANIELE NOAL GAI

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: daninoal@gmail.com

LILIANE FERRARI GIORDANI

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: lilianegiordani@ufrgs.br

RESUMO:

Este texto foi construído a partir da descrição de alguns currículos inventados ao longo de encontros de formação de professores e gestores em escola de surdos da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Com a proposição de Atelier Pedagógico, os encontros de formação produziram movimentos entre os professores na discussão sobre a aprendizagem de alunos surdos com ou sem deficiência. A pesquisa seguiu o método da cartografia (DELEUZE, 2006; GALLI, 2012; KASTRUP,

ABSTRACT:

This text was constructed from the description of some curriculum invented over teacher training meetings and managers on school for the deaf in the municipal Porto Alegre teaching network. With the proposition Pedagogical Workshop, training meetings produced movements among teachers on the discussion about the learning process of deaf students with or without disabilities. The research followed the mapping method (Deleuze, 2006; GALLI, 2012; KASTRUP, 2007). The workshops served us to stand for

2007). Os ateliês serviram para que afirmássemos uma cultura visual bilíngue entre-diferenças, com a defesa plena de direito à escola e às suas ensinagens para todos os alunos surdos. Ao longo dessa pesquisa nos dedicamos a pensar nas construções coletivas para um currículo em uma escola que se propõem bilíngue, por meio de ações que afirmam a escolarização e a aprendizagem de alunos surdos com deficiência promovida em meio a uma cultura visual.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Professores. Escola. Arte. Libras. Currículo.

a visual bilingual culture between-differences, with the defense of full right to schools and their teaching for all deaf students. During this research we dedicated ourselves to think about collective constructions for a curriculum in a school which proposes to be bilingual, through actions that affirm the education and learning of deaf students with disabilities promoted amid a visual culture.

KEYWORDS: Deafness. Teachers. School. Art. Libras. Curriculum.

Para melhor compreensão do leitor, contaremos a seguir a pesquisa e seus resultados transversais (uma vez que a pesquisa será apresentada neste texto sob um ponto de análise e perspectiva dentre tantos outros possíveis frente à pesquisa). Organizamos cartograficamente o projeto, os temas, as provocações e as proposições. Sabe-se que a cartografia vem pelo meio. O pesquisador-cartógrafo busca no miúdo da pesquisa, naquilo que tem perspectiva simples, no que é muito caseiro na pesquisa as suas formas de conteúdo e expressão. Foi justamente nisso que interferimos: no que era caseiro e, justamente por isso, potente naquela escola.

Foram realizados durante 2013 e 2014 encontros de formação docente com atividades práticas desenvolvidas, avaliadas e reprogramadas com os alunos que não têm respondido às exigências do currículo formal. Esse projeto de extensão fomenta a pesquisa “Cartografando a escolarização de alunos surdos com deficiência: diferentes aprendizagens e diferentes saberes” na promoção de ações compartilhadas de construção e reconstrução curricular. Nos encontros de formação, os professores da escola apresentaram situações vivenciadas com os alunos e, em conjunto foram propostas alternativas de trabalho. Essas propostas eram desenvolvidas e

retornavam em forma de relatório de experiência para o grupo de colegas mediado pelo professor formador. No encerramento do projeto foram mapeadas alternativas de ações curriculares e extra-curriculares para atender aos diferentes tempos e formas de aprendizagens dos alunos.

As políticas educacionais para a inclusão têm promovido, mais fortemente nos últimos 10 anos, espaços de discussão sobre o ensino e aprendizagem em um contexto da pedagogia da diferença. Na educação bilíngue para alunos surdos esta discussão tem movimentado formações e articulações para a qualificação da oferta de um currículo que atenda a tempos e formas de aprender, vencendo as impossibilidades ditadas por um currículo que prevê etapas fixas e respostas precisas.

O paradoxo está, então, em pretender discutir a magnitude de um problema sem ter à disposição dados que permitam identificá-la com clareza. Quantas pessoas com deficiência poderiam estar no sistema educacional e não estão? Onde estão esses meninos, essas meninas, esses jovens com deficiência que não estão em nenhuma instituição conhecida? Quantas pessoas com deficiência estão no sistema educacional? E como essas pessoas estão, ou seja: o que está acontecendo com a sua educação? Em que medida houve um abandono desta população ao não se encontrar as singularidades pedagógicas adequadas nas instituições comuns, nas ditas escolas regulares (escolas não especiais)? Tudo isto é especialmente grave na África e na América Latina, mas não deixa de ser preocupante em outros continentes também (SKLIAR, 2015, p. 13).

Em algumas situações as marcas geradas por um discurso “*da não aprendizagem*” tem resultado em angústia e ansiedade por parte dos professores na medida em que os alunos avançam nas etapas da escolarização. A intenção do Projeto Atelier Pedagógico foi reunir diferentes conhecimentos para, através da formação continuada de professores, auxiliar na construção de mecanismos que viabilizem um currículo que permita outras aprendizagens e outros tempos. Esse projeto de extensão propôs um estreito vínculo com a

pesquisa e o ensino, na promoção de encontros de formação docente, estudo e experimentação de currículos mais abertos e não disciplinares.

Currículos-mapas, que se configurem linhas de fuga. Um currículo composto por trânsitos de forças, intensidades e multiplicidades. Um currículo rizomático, que abale o modelo linear, disciplinar, seriado, com sua lista extensa e complexa de conteúdos. Currículo-composição. Currículo-criação. Currículo-todo-dia-em-movimentação. Currículo-a-experimentar. Currículo-remoído. Currículo-cotidiano. Currículo-meta. Currículo-falha. Currículo-equívoco. Currículo-curioso. Currículo-leve. Currículo-a-portar-sem-adoecimento. Currículo-saúde. Currículo-aprendizagem. Currículo-híbrido. Currículo-devir. Currículo-ar. Currículo-pequena-mentira-de-criança. Currículo-fabulação. Currículo-desdobramento. Currículo-diferenciação. Currículo-multiplicação. Currículo-perspectiva. Currículo-suspensão. Currículo-processo. Currículo-sensível. Currículo-coisas. Currículo-variação.

A verdade não é uma questão de redução à identidade: as aparências igualando-se na essência; as “coisas”, na representação; as variações, no conceito; o sensível, no inteligível. A “verdade” consiste, em vez disso, num contínuo e incessante desdobramento da diferença. Uma coisa e mais outra. Uma aparência que remete a outra aparência e ainda a uma outra. Uma perspectiva que se abre para outra que se abre sucessivamente para muitas outras. Uma máscara que cai apenas para revelar outra máscara e, depois, mais outra, indefinidamente. Processo interminável de diferenciação e multiplicação das aparências, das perspectivas e das interpretações (TOMAZ, 2003, p. 51).

Na pesquisa proposta aqui se cartografa, então, o atual ou se atualiza radicalmente o vivido. A cartografia dá a ver o vivido, o vivo, a vida. Saber sobre cartografia, de modo a vivê-la na pesquisa, no estilo do texto, na maneira de procurar os dados, no jeito de apresentar o trabalho de pesquisa, nos modos de perceber as subjetividades coletivas, são métodos nada tradicionais. Para quem se

utiliza da cartografia, qualquer informação é relevante, é singular, é digna de análise, é autêntica, é apropriada. As informações que chegam por meio do olhar, da conversação, dos encontros, de oficinas, de estudos produzem no pesquisador a cartografia. O método não vem antes.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. A cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática um princípio inteiramente voltado para uma experiência ancorada no real (DELEUZE, 1995, p. 22).

O cartógrafo se faz no processo de pesquisa quando em contato com suas informações e informantes na pesquisa. O método cartográfico se faz em meio ao vivido na pesquisa, durante a pesquisa, quando se pesquisa, porque se pesquisa. Não podendo ser generalizada, não sendo passível de comparações. Informação ou dado de pesquisa que vale para arranjar inferências para aquela fonte, para aquele informante, para aquele local de pesquisa, a um campo de investigação que é único. Sem comparações e com olhar em perspectiva age o cartógrafo.

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago (ROLNIK, 1989, p. 15-16).

Por dentro dessa cartografia fizemos diferentes proposições de estudos de currículo, durante um ano, em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. A escola bilíngue recebeu o projeto quinzenalmente, com encontros de pelo menos duas horas, no horário posterior àquele destinado à formação de seus professores. Um grupo de professores e gestores afinados com cada canto, com cada sala, com cada material, com cada bolo, com cada suco, com todos os aspectos daquele coletivo. A convivência não era absolutamente harmoniosa, nem esperamos tal homogeneidade nas relações profissionais, porém destaca-se que havia um convívio cuidadoso e um convite sempre sério e receptivo para quem ali estava e aos que chegavam.

Tal como quem fabula, varia, formula, risca, risca e apaga, um estudo precisa fazer exercício intelectual rigoroso. Exercícios, sejam quais forem, que disparem hipóteses, erros, equívocos, conectividades e precariedades. Exatamente nessa ordem é que se iniciam experimentações e estudos de currículo e de planejamento de aula nas escolas das redes públicas de ensino, como nos cursos de licenciatura. A fim de mudar suficientemente o atual, o virtual, a matéria, o conteúdo, “o animal que logo sou”.¹ Um ponto da resolução, um novo artigo na legislação, alguma cláusula nova, mas importa a inclusão de pessoas com deficiência nas cenas das escolas, nas cenas de aprendizagem, como nas cenas de respeito e afirmação de potência.

O que estoura verdadeiramente e pinga, um a um os pingos, e enche e provoca irrupções: as vidas possíveis dentro de uma escola, em uma aula, em um currículo. Não necessariamente se fala daquele que vive o currículo, o personagem, o sujeito, o amante, a senhora da rua do lado, a pessoa com deficiência, a potência do outro. Diz-se aqui o que coloca os corpos todos a pulsar. O que provoca presença, aquilo que vem antes da palavra, antes da formação, antes da avaliação, do estar e cumprir com o que se pede ali. O

¹ DERRIDA (2011).

que traz o entusiasmo conceitual, o que enfrenta as dores e permanece, faz ficar, obriga pelo desejo a querer olhar e aprender. Mesmo que com dúvidas se quer permanecer.

Alguém, alguma coisa, algum elemento, todos os vãos: algo é querencioso, e quando o é? O que se quer alertar aqui é que um currículo requer cuidados e atualizações. Intensidade e extensividade, nas formas de criação que podem ser viabilizadas pelas vias das artes integradas. Currículo prestes a ser artesanalmente planejado pelos professores das redes públicas de ensino, que o vivem e o produzem em seus cotidianos de aula. Um currículo não existe pronto, com acabamentos precisos, ele precisa de operadores. Uma vez que é preciso vivê-lo, minimamente, com entusiasmo e saúde: cuidemo-nos por dentro dele. Quem dali faz evaporar-se?

Diz-se que em grande parte das aulas, das disciplinas, das etapas, dos seminários, o cansaço abate, a tristeza arrebatada, as flores secam, as crianças cansam, a exclusão é grande, o isolamento acontece diariamente. Como promover por outras vias que não a da formação massiva e repetitiva de professores a alteração dos acontecimentos das aulas? Como favorecer as invenções e produções de aulas? Por meio da didática, do planejamento e, principalmente, pela qualificação do que se lista como principais experiências a oferecer às estudantes. Quando é que cabe um pouco: dos descabimentos, do ar, da suspensão, da criação, dos blocos de sensações evasivos, os blocos de criação? Como quem molda bolha de sabão, moldar o currículo. Sim, moldá-lo plasticamente. Isso requer entender de generalizações, das artes integradas, da cultura, dos movimentos das culturas, como das minúcias e miudezas de uma atuação pedagógica. Colocar relevo nas aulas, no currículo, que pode ser moldado como quem molda bolhas de sabão. Exige uma delicadeza, um cuidado, uma dedicação a cada conceito que se inclui no planejamento e que se reconstitui em experiências diversificadas.

Há um estouro, um colorido, um pequeno arco-íris, um movimento leve, uma sincronia das criações, a invenção de mundos, a

contação de histórias, a fotocartografia,² o cinema mudo, a reprodução de aprendizagens que não se materializa em provas ou avaliações clássicas. Há uma vida, sangue, um testemunho, um incômodo, um perigo. As grandes intenções, aquelas políticas, são postas em evidência nas arenas de estudo da aula, dos planejamentos de aula, de um currículo. Entretanto, como, verdadeiramente embrenhar-se na ética que faz o projeto de aula como projeto de currículo?

Uma ética da aula, da coisa toda, e, sobretudo, uma ética que vingará na escola de educação básica da rede pública de ensino. Uma boa memória celebra seus acúmulos e, especialmente, a revitalização e vigor dela mesma. Uma memória em atualização, em artistagem, lidando com as artes. Uma vez que as práticas pedagógicas inovadoras são requeridas pela contemporaneidade, uma outra aula, outros planejamentos, outras intervenções que mobilizem experiências de aprendizagem, bem como um currículo outro é exigido.

Com o pensamento pós-nietzschiano da diferença, proposto por Gilles Deleuze, Michel Foucault, Roland Barthes, Giorgio Agamben e Jacques Derrida pensou-se aqui em uma lista e estratégias. Um currículo composto por núcleos de formação compartilhados e abertos. Que se faz em meio a experimentações nômades, generalistas, evasivas, eletivas, por vias das artes. Que faça os professores em formação pensarem aulas e currículos abrasadores de aprendizagem. Lista de passagens, de conectividades, de combinações, de alternâncias, de variações, de sobreposições. Lista: linhas

² Destaca-se como relevante o usufruto da fotocartografia como instrumento de avaliação e percepção de construção de conceitos por parte dos alunos, especialmente daquele com deficiência. Um aluno com autismo, outro com psicose infantil, outro com paralisia cerebral, tantos outros com comprometimentos graves na linguagem, ou alunos sem comprometimentos aparentes, poderiam produzir suas fotografias com auxílio de um tutor e, assim, dar a ver aquilo que pensam, que observam, que comparam, que lhes veem e que olham. Deu-se preferência para a fotocartografia e para a possibilidade de tornar pensável: impressões de vida, especulação de vida, mentiras de vida, situações precisas, sufocamento dos anos, cenas bizarras do cotidiano, o esquisito da vida, especialmente, o que estava a frente, os entornos, o superficial, o simples, pensar e propor outro tipo de aula e de educação... (MIANES & GAI, 2012, p. 6).

de fuga, áreas abertas, temáticas de interesse, formações mínimas em pedagogia, movimentos criadores, espaços de aprofundamento, horas de leituras, dias de aprendizagem, pesquisa, ensino, extensão...

Currículo tomado por linhas, veredas, gambiarras, sensibilidades, atalhos, fluxos... Lista: possibilidades de travessia, modificação de limites, outros intercessores, ampliação de contornos... Lista: distância da lógica disciplinar, da sequenciação, das etapas lineares, da interdisciplinaridade, da integração, da dialética, da escolarização, da reprovação, da evasão, dos discursos teóricos, unitários, formais e discursivos... Lista: qualidade nos estudos, aprofundamento nas investigações em educação, dedicação à matéria de interesse, movimentos potentes, movimentos diversos de estudos a serem agenciados. Espaços compartilhados, abertos, móveis, reflexivos, plásticos, mutantes, nômades, artístico-culturais.

Espaços que mobilizem os movimentos, os processos, os atravessamentos, os cruzamentos, as paragens, as passagens, as trocas de saberes. Ideal para aquele que se equivoca e reprova em seus próprios arremessos. Paradoxalmente, fazer interagir na formação de professores das escolas básicas de ensino forças diferenciadas de vida, dispositivos não disciplinares, experimentações das artes integradas, desentendimentos com ideais clássicos, compreensões do contemporâneo e a necessidade de atualização do fazer pedagógico, responsabilidades com a aula e com o currículo de modo que seja inclusivo verdadeiramente, educação, conflitos, relações, resistências...

Todos os campos de experimentações da aula e ao currículo, para que ele mesmo responda a pergunta sobre a potencialidade da inclusão na escola básica pública de ensino. Propõe-se conjunto de temas e/ou de abrangências dos planos de aula: das áreas de formação de professores para o fortalecimento da educação básica; das áreas do conhecimento da educação e das artes integradas; da pesquisa, do ensino e da extensão articulados interdisciplinarmente; dos interesses e indicativos para a atuação/formação em licenciatura-

ra; dos interesses das políticas de inclusão (escolar, social, cultural).

Interessam à inclusão cultural a diversificação de planejamentos de aula; a multiplicidade na formação de professores em atuação ou em formação na Universidade; a multiplicidades em ações e práticas através das Artes Integradas; o encontro com saberes de experiência; a formação de coletivos e de público das artes; experimentações da docência por vias das artes integradas; formação ético-estético-política de professores da rede básica de ensino. Como criar axiomas e proposições em educação inclusiva? Como criar procedimentos para aulas contemporâneas, criando artes, novidades e rarefação? “Essa pesquisa empirista transcendental utiliza-se de múltiplas linguagens – tais como pintura, música, literatura, ciência, cinema, poesia, imagens, figuras, emoções, gestos, corpos, séries de silêncio e repouso, movimentos divergentes, etc –, que garantem a consistência da coexistência do heteróclito” (CORAZZA, 2004, p. 10).

As artes de Arthur Bispo do Rosário e de Manoel de Barros³ talvez permitam explorar os déficits como potência por não se saber o que pode um corpo, como diria Deleuze transcrevendo Espinosa. As artes não estão descoladas do que experiencio; do que me afecta, dos sentidos que produzo; da maneira que percebo as coisas

³ Sobre uma proposta de experimentação em ação de extensão com Bispo do Rosário e Manoel de Barros: “a arte é potencial para produzir espaços de fuga e devires outros de alunos com deficiência que estão incluídos no ensino comum. Estabelecemos ‘conversações com’ e nos perguntamos o seguinte: Bispo do Rosário foi um louco-artista? Manoel de Barros sofre de uma doença incurável, é poeta-vagabundo? Bernardo da Mata é um mudo heterônimo do dialeto manolez? Com quantos fios, aos moldes Bispo do Rosário, se criam paradoxos? É possível idiadiagnosticar aos moldes Manoel de Barros? A essas perguntas (para abrolhar e mentir algumas respostas): o grupo de ateliandos produziu poesia, biografias, procurou alguns catálogos, fez visitasões a museus, criou alguns vídeos e produziu inúmeras fotografias. Isso fez com que ampliássemos as problematizações: as relações entre imagens e textos são discursos que se colocam uns sobre os outros? O texto narra uma imagem? A imagem apenas ilustra um texto? A imagem fala por si e o texto afirma escolas A imagem necessita legendas, por isso utilizamos ambas como referenciais de criação? Absolutamente não. Concluímos que imagem e texto se interconectam quando nos remetemos à enunciação e à criação em ambiente virtual, por exemplo. Via plataforma moodle, constatamos, as imagens e os textos serviram como formas de produzir sensações em perceptos e afetos” (GAI & FERRAZ, 2012, p. 334).

do mundo; das múltiplas “coisas” que me atravessam; dos discursos e práticas que me produzem; das relações de força que tencio-nam a engrenagem social, cultural, políticas; na perspectiva que se assume na educação...

A arte não imita, mas isso acontece, primeiramente, porque ela repete, e repete todas as repetições, conforme uma potência interior (a imitação é uma cópia, mas a arte é simulacro, ela reverte a cópia em simulacros). Mesmo a repetição mais mecânica, mais cotidiana, mais habitual, mais estereotipada encontra o seu lugar na arte, estando sempre deslocada em relação a outras repetições com a condição de que se saiba extrair dela uma diferença para (estas outras) repetições. Isto porque não há outro problema estético a não ser o da inserção da arte na vida cotidiana.

Quanto mais a nossa vida cotidiana aparece estandardizada, estereotipada, submetida a uma reprodução acelerada de objetos de consumo, mais deve a arte ligar-se a ela e dela arrancar [uma] pequena diferença [...]. (DELEUZE, 2006, p. 462). Mesmo que não tenha “nada para narrar, nenhuma história a contar, mesmo assim algo se passa, definindo o funcionamento” da arte. Acredito que isso constitui “passagens e estados reais, físicos, efetivos, sensações, e nunca imaginações”. “O mundo mais fechado era, portanto, também o mais ilimitado” (DELEUZE, 2007, p. 20 e 26). A arte como dispositivo de conversação pode remeter a múltiplos contextos e estabelecer outras relações, situar na narração, além de convidar a participar como tríade. Produz espaços de fuga e devires outros de alunos com deficiência que estão incluídos no ensino comum.

Propusemos – de modo justaposto, entrecruzado, consensual, harmonioso – encontros de estudo de currículo que pudessem instrumentalizar os professores e os gestores em suas práticas cotidianas e que isso fosse compondo um outro currículo para a escola. Importante registrar que naqueles “encontros de estudo e pesquisa” participavam pelo menos 15 professores e gestores, grande parte

deles com formação em educação especial, alguns com proficiência em Língua Brasileira de Sinais (Libras), outros com formação nas áreas especializadas do currículo.

Sabe-se, por pesquisas, do número expressivo de alunos surdos com deficiências associadas. Assim como são incluídos em escolas comuns também são encaminhados para escolarização em escolas não bilíngues. Nessa escola, encontravam-se em processo de escolarização alunos com autismo, alunos com deficiência intelectual ou sofrimentos orgânicos que fragilizam suas aprendizagens.

Sabe-se também que alunos surdos com ou sem deficiência expressam-se e compõem-se com Libras, experimentando a aprendizagem por meio desta e com esta. Contudo, perguntamo-nos aqueles alunos surdos com deficiência experimentam a aprendizagem com déficits, com fragilidade, com dificuldades pelo não uso da língua? Ou, o que concordamos e procuraremos afirmar aqui: alunos surdos com deficiência requerem aprendizagens diversificadas e uso da cultura visual.

Consideram-se importantes neste projeto os estudos relacionados aos diferentes currículos, necessários para a promoção da aprendizagem por parte de qualquer estudante. Em geral, os professores, individualmente, constroem as entradas de seus alunos ao currículo. Cada professor inventa formas de inserir conteúdos e formas de expressão no currículo.

Afirmamos, sim, que o professor se faz em sua didática. Um modo de fazer aulas, de imprimir ideias e sensações, de ensinar e contaminar, faz outros aprenderem pela alteridade do que se ensina. Provocar aprender é se misturar pela contaminação pela alteridade pela multiplicidade. Provo -- conceitos, conteúdos, informações, dados, gráficos, jogos, lógicas, genes, fórmulas – pela boca que fofoca, cochicha, conta causa, sorri daquilo que ensina.

Não se pode afirmar que o currículo é cópia ou reprodução de outros currículos. Nesta pesquisa encontramos diferentes currículos sendo produzido por diferentes professores. Também produ-

zimos, por meio de Ateliês, outros tantos modos de entrar em conteúdos e conhecimentos. Ou seja, produzimos junto a professores currículos que tenham vinculação com singularidades: de professores e alunos. Neste texto desenvolveu-se a descrição de alguns currículos inventados ao longo de encontros de formação de professores e gestores em escola de surdos da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Com proposição de *atelier pedagógico*, os encontros de formação com vivências por meio da arte, das rodas de conversa, das edições de filmes do cotidiano, da fotografia dos cantos da escola e outras experimentações potencializaram a discussão no grupo de outros mecanismos de aprendizagem de seus alunos surdos com ou sem deficiência como de outros estudantes em tempos de multiconexão, transinteração e de cultura visual. Os ateliês fortaleceram a afirmação uma cultura visual bilíngue na educação de surdos e de potenciais espaços de reinvenção cotidiana da escola.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. 2ª Edição. São Paulo: Editora 34, 2000.
- MIANES, F. L.; GAI, D. N. *Experimentações fotocartográficas e deficiência visual: para pensar contra-sensos em educação*. 9ª Anped Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2871/79>. Acesso em: ###.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- SILVA, T. T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, ###.

Artigo recebido em: 1/09/2015

Aprovado em: 5/11/2015



Apontamentos sobre a educação de surdos: aprendizagens no encontro com a surdez

Notes on deaf education: learning from meeting deafness

CAMILA MACHADO DE LIMA

Colégio Pedro II – CP11, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: camila.cmlima@hotmail.com

CARMEN SANCHES SAMPAIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –

UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: carmensanches.unirio@gmail.com

TIAGO RIBEIRO

Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES,
Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *E-mail: trsunirio@gmail.com*

RESUMO:

O presente texto tece algumas reflexões acerca da educação de surdos em uma concepção bilíngue, problematizando ideias correntes sobre o sujeito surdo e a surdez. Nesse movimento, defende a

ABSTRACT:

This article reflects on the education of deaf people in a bilingual context and problematizes the commonplace ideas which underlie the studies of deaf people and deafness. In this context, this work defends deaf subjects

compreensão do sujeito surdo como produtor de cultura e conhecimentos, portanto, um sujeito social, cultural, cognoscente e político. Ademais, o texto indaga as filosofias pedagógicas do oralismo e da comunicação total, enquanto narrativas subalternizantes sobre os sujeitos surdos, e defende a perspectiva do bilinguismo como uma narrativa fruto das lutas dos surdos pelos seus direitos e reconhecimento cultural e linguístico.

as producers of culture and knowledge, thus, able to create social, cultural, cognition and political subjects. On the other hand, this article questions pedagogical philosophies of oralism and whole communication since it understands them as narratives that subordinate deaf people. Finally, it defends the bilingual perspective as a result from the struggle faced by deaf people for having their rights assured and their cultural and linguistic values acknowledged.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Surdos. Alteridade. Língua de Sinais.

KEYWORDS: Deaf Education. Otherness. Sign Language.

A pretensão de um saber sobre o outro tem minado as relações éticas e gerado formas, até agora, desconhecidas de abandono, vulnerabilidade e descuido.

Carlos SKLIAR

Introdução

Este texto nasce de encontros. Encontros potentes entre sujeitos ocupados em pensar e pensar-se em um mundo em que, cada vez mais, parece se ter pouco tempo para parar, escutar, enxergar, perguntar, duvidar, estranhar, desaprender. Sim, trata-se de um encontro de desaprendizagem. Desaprendizagem de como vimos compreendendo o sujeito surdo e a surdez, de como temos visto esse outro, de como temos nos colocado nessa relação alteritária. Encontros possibilitados pela experiência de conhecer sujeitos surdos que negam a narrativa, tão comum, que os coloca no lugar da desigualdade, da deficiência.

Assim, neste texto, do que se trata é de convidar a pensar acerca de nossos próprios pensares e compreensões a respeito das pessoas surdas, de indagar os lugares conceptuais e políticos desde

onde pensamos, de estranhar as ideias tão facilmente cristalizadas e tornadas, para nós, transparentes. E fazê-lo a partir de falas produzidas por professores e futuros professores, em encontros de formação continuada e/ou em aulas de graduação e pós-graduação.¹ O que suas falas nos revelam? O que nos dão a pensar? Estamos muito distantes delas e de suas implicações? Tais ideias se sustentam se nos dispusermos ao encontro com sujeitos surdos?

Como encontro, estamos entendendo os fluxos que tornam possível a indagação dos limites do pensamento, que espicham nossos mapas cognitivos, conjurando um olhar ético, político e estético. Talvez seja o encontro, tal como pensara Michel Foucault, aquilo que eleva à potência máxima a abertura ao fazer-se outro do que se é. Por meio do encontro, da presença, se estivermos abertos a pensar *na* diferença e não a diferença, *na* singularidade e não o singular, então podemos, quem sabe, dar-nos conta da pluralidade, da complexidade e da multiplicidade de que o mundo é constituído: nossas experiências, pensamentos e verdades são apenas uma parcela, uma possibilidade de tudo o que há no mundo, não sua completude.

No entanto, a compreensão de que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante”

¹ O encontro com Regina Maria de Souza, professora da Faculdade e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp, em 1999, provocou-nos a pensar e a viver um projeto de pesquisa com o qual acompanhamos, do 1º ao 5º ano de escolaridade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública carioca, uma mesma turma formada por crianças ouvintes e uma criança surda. A interlocução com Regina de Souza possibilitou-nos interrogar uma postura colonialista sobre a surdez e os sujeitos surdos, colocando-nos em um movimento desafiador de (des)aprendizagens ao optarmos por princípios epistêmicos, metodológicos e políticos constitutivos de modos de *pensar a surdez como uma diferença*. No texto *Uma experiência de formação docente (com)partilhada: a questão da alfabetização, da surdez e da diferença no cotidiano da sala de aula*. (SAMPAIO, C. S.; VENÂNCIO, A. P. In: SAMPAIO, C. S. & PÉREZ, C. L. V. (Orgs.). *Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos*. Rio de Janeiro: Rovel, 200) estão presentes reflexões e discussões sobre essa experiência de investigação vivida por nós, estudantes e professores vinculados ao Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/Unirio). Desde esse encontro, outras experiências vêm acontecendo e nos provocando a pensar a surdez do lugar da alteridade e da diferença.

(SANTOS, 2010a, p. 94) não é hegemônica, tampouco incólume. Ao longo da história da constituição de nossa sociedade ocidental moderna, de acordo com Santos (2010a, p. 94), o mundo passou por um processo (mono)cultural de produção de mesmidade, pelo qual “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010b, p. 39).

Objetivamente, o processo de produção/disseminação/imposição de uma determinada cultura como *a* cultura, isto é, como o modelo de desenvolvimento, de vanguarda e de civilização trouxe para à cena sociocultural um discurso ambivalente: a assimilação e a distinção do outro. No que tange à assimilação, tem-se um processo (ou tentativa de) tornar o outro igual a mim, apagar suas diferenças tanto quanto possível; referente à distinção, observa-se um processo de negação, de invisibilização e, muitas vezes, inclusive de destruição do outro, tal qual também salienta Bauman (1998).

Se em um determinado momento histórico presenciamos isto através do processo da colonização, onde o binômio assimilação e distinção foi vivido em sua máxima potência do ponto de vista da violência física, hoje o observamos por meio da *colonialidade* (MIGNOLO, 2008),² na forma de uma violência simbólica (podendo chegar à física) que inferioriza os sujeitos considerados “fora das normas” e se traduz em discursos de preconceito e negação, como o racismo, o eurocentrismo, entre tantos outros.

E em relação aos sujeitos surdos, como tem se traduzido em suas vidas e histórias a imposição de uma cultura ouvinte, tomada não apenas como modelo, mas como norma e normalidade? Essa

² Mignolo defende que o colonialismo deixou consequências sobre nossos modos de pensar, compreender e se colocar no mundo, quais sejam: a subordinação, o eurocentrismo, o machismo, o racismo e outras formas de preconceito e negação do outro e de si mesmo.

imposição tem produzido que efeitos sobre nossas mentalidades e subjetividades ouvintes? E sobre as subjetividades surdas?

Tais perguntas nos provocam a pensar. E, nesse movimento, se fazem presentes muitos surdos e surdas que têm nos ensinado que o *ouvintismo* (SKLIAR, 1998), isto é, o pensar o surdo do ponto de vista e com as referências do ouvinte, uma maneira de compreender e narrar o surdo, não é a única...

1. Os surdos nas narrativas ouvintes

Maura Corcini Lopes afirma, em seu livro *Surdez & Educação*, que “a surdez é uma grande invenção” (2011, p.7). Embora sua assertiva possa parecer estranha em um primeiro olhar, se nos determos a pensar sobre o que a autora está nos sinalizando, podemos nos dar conta de que a surdez, como uma compreensão construída a respeito daquele que não ouve, não existe fora da relação deste com aquele que ouve. Em outras palavras: o surdo só existe na relação com o ouvinte; é a existência deste como modelo que define o sujeito surdo como alguém marcado pela falta. Mas essa falta é imposta por alguém alheio à experiência do não ouvir com os ouvidos, de se relacionar com o mundo por meio de outros sentidos que não a audição.

Essa relação colonialista sobre o sujeito surdo tem marcado, historicamente, sua definição nas e pelas narrativas ouvintes:

- *O surdo é alguém a quem falta um sentido.*
- *O surdo é um deficiente auditivo.*
- *O surdo é uma pessoa que não ouve.*
- *Qual o surdo perfeito? Aquele que fala e lê lábios. Esse é o surdo ideal!*
- *O surdo é capaz de aprender?*
- *O surdo pensa como nós?*

Falas e questões de professores e professoras de escolas regulares e de uma professora de uma escola especializada em educação de surdos, essas narrativas enunciam a negação, a incompletude e a falta como palavras que, de um ponto de vista ouvintista, ou melhor, de um ponto de vista colonialista, têm buscado conceituar os sujeitos surdos.

A modernidade, enquanto fábrica de ordem, maquinaria de produção de homogeneidade cultural e identitária, tinha um modelo referência muito específico de normalidade: o homem branco, europeu, heterossexual e ouvinte. Esse modelo, por um longo tempo, foi tido como incontestável e sinônimo de civilidade; civilidade esta que era ameaçada por quaisquer desvios à norma. Nesse prisma, a surdez foi inventada, conforme alerta Lopes (2011), como desvio, como anormalidade, e sobre ela recaiu toda uma tentativa de assimilação, a qual buscava: “tornar a diferença semelhante; abafar as distinções culturais ou linguísticas; proibir todas as tradições e lealdades” (BAUMAN, 1998, p. 29).

O auge da perspectiva assimilacionista sobre os surdos se deu com a filosofia pedagógica conhecida como oralismo. Esta defendia que o surdo deveria ser oralizado, ou seja, aproximar-se do modelo ouvinte, distanciando-se o máximo da identidade surda. Trata-se, portanto, de uma concepção que não apenas marca a surdez como “ausência” – de audição e de oralidade, incentivando-o a falar, a ler lábios –, mas nega as culturas e identidades surdas.³

Dessa maneira, podemos perceber uma característica muito marcante acerca das narrativas ouvintes *sobre*⁴ os surdos: *o discurs-*

³ Um marco do oralismo foi o Congresso Internacional de Surdo-Mudez ocorrido em Milão, em 1880, no qual se discutiu e avaliou a importância de três métodos de ensino existentes: o oralismo, a língua de sinais e o misto (língua oral e língua de sinais). Nesse congresso, aconteceu uma votação da qual os professores surdos não puderam participar. O resultado foi a instituição do oralismo como método oficial de ensino para os surdos e a proibição da língua de sinais (LIMA, 2015).

⁴ É importante ressaltar que não estamos, com a ideia de narrativas ouvintes, caindo no posicionamento celebratório de que somente pessoas surdas podem pensar acerca da

so da falta, da ausência. Daí que o surdo precisa ser consertado, normalizado. Esse enfoque deu e tem dado vida a um posicionamento mais clínico, consoante o qual a surdez é compreendida como deficiência, como doença. Ainda hoje, no século XXI, ele faz parte de nosso imaginário e forja nossas subjetividades ouvintes, razão pela qual é comum mães de crianças surdas, muitas vezes aconselhadas por médicos, psicopedagogos entre outros, proibirem o uso da língua de sinais com seus filhos na escola, ou se negarem a matriculá-los em escolas nas quais a língua de sinais é ensinada e trabalhada como primeira língua dos sujeitos surdos.

Mais uma vez, podemos recorrer a Santos (2010a) quando denuncia o desperdício de experiências como uma ação que limita as possibilidades de ser, estar e habitar o mundo a uma experiência finita e conhecida, que reduz a multiplicidade de lógicas, culturas e racionalidades a apenas uma lógica, cultura e racionalidade. Nas palavras do autor:

A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma ignorância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar (SANTOS, 2010a, p. 101).

A visão reduzida do surdo como um deficiente, como alguém que precisa ser consertado é fruto de nossa ignorância, de nosso desconhecimento, como ouvintes, da singularidade da experiência surda. Tamanha é nossa cegueira epistemológica em relação aos surdos que mesmo a falência do projeto oralista não nos possibilitou enxergá-los como sujeitos, plenos de conhecimento e cultura.

questão da surdez sem cair no jogo da colonialidade e subalternização do sujeito surdo. Trata-se apenas de uma ideia que busca denunciar o modo como hegemonicamente o surdo tem sido compreendido a partir de um ponto de vista que ignora e, muitas vezes, torna invisível sua singularidade.

Se uma grande parte dos surdos não respondeu ao projeto homogeneizador de igualá-los aos ouvintes, se não correspondeu ao enfoque oralista e não se tornou um “ouvinte em potencial”, por não conseguir desenvolver a língua oral nem uma comunicação competente utilizando a fala, então esses surdos foram considerados incapazes, pessoas que apresentavam significativos comprometimentos sociais e cognitivos. O fracasso era deles, dos surdos – pensava-se – e não do oralismo.

Contudo, o surdo, enquanto outro, enquanto sujeito legítimo, não precisa nem precisou de autorização para ser outro. A despeito de toda proibição, imposição e projeto de assimilação, os surdos continuaram a usar e se comunicar em língua de sinais, nas conversas cotidianas, nas trocas com seus pares, entre amigos. A língua de sinais perdurou como marca de resistência e cultura surdas. Além disso, se concordamos com Santos (2010a; 2010b) que as experiências sociais no mundo são mais amplas do que as que conhecemos, se concordamos que é a heterogeneidade e não a homogeneidade, que é a multiplicidade e não a universalidade o que faz do mundo o que ele é, então devemos compreender que, embora tenha havido a imposição do oralismo como filosofia pedagógica, ele não galgou a universalidade. Muitas foram as vozes dissidentes, de surdos e ouvintes, os quais viam na negação da língua de sinais um problema e não uma solução.

Como resultado dos embates entre os defensores e os críticos do oralismo e a evidência da falência deste, “a saída encontrada foi sinalizar o Português na tentativa de satisfazer aparentemente os dois grupos de concepções diferentes” (LIMA, 2015, p. 48). Instituiu-se, assim, a Comunicação Total, a qual defendia a utilização de diferentes recursos (imagens, palavras, sinais, gestos, mímica) como facilitadores da comunicação. Sua máxima era “tudo pela comunicação”, motivo pelo qual se pressupunha como positivo o uso da língua oral, da língua de sinais, da mímica, da expressão corporal e facial, da leitura labial, do desenho, da dramatização, da escrita, entre outros.

No entanto, a tônica da Comunicação Total estava na aprendizagem dos conteúdos escolares e da Língua portuguesa. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua oficial dos surdos e segunda língua oficial do Brasil desde 2002, era vista apenas como suporte à aprendizagem, relegando-a, bem como as culturas surdas, à invisibilidade. O surdo continuava a ser um estranho, um desviantes que precisava aprender para, assim, tornar-se sujeito, cidadão:

- *Para tornar-se alguém.*
- *O que importa é que ele aprenda alguma coisa.*
- *Vamos ver se a gente consegue tirar leite de pedra.*
- *Eu uso de tudo que eu posso: sinal, desenho, teatro... tudo, tudo que eu posso fazer, eu faço, para ver se eles (os estudantes surdos) conseguem aprender pelo menos o mínimo.*

Tais frases, de professores atuantes em uma escola especializada na educação de surdos, dão a ver o quão ainda está entranhada, em muitos de nós, a concepção da Comunicação Total. Esta traz problemas significativos para o desenvolvimento cognitivo e pedagógico do sujeito surdo, pois não se tem uma língua comum partilhada entre os sujeitos, de maneira que a comunicação – que se persegue – fica prejudicada desde o início:

Enquanto o ouvinte se expressa – com diferentes artefatos gestuais, vocais e com a língua de sinais –, ele considera estar produzindo sentido, pois a língua de base é a Língua portuguesa; porém, na recepção, o sentido não é o mesmo para o surdo, ou nem faz sentido, tendo em vista que não há uma língua comum compartilhada (LIMA, 2015, p. 51).

Permanece, desse modo, o surdo como deficiente, pois, se a comunicação não se efetiva, a dificuldade, o problema, é dele e não do ouvinte, posto que este domina a língua de referência: a Língua portuguesa. Trata-se da face mais perversa da colonialidade: a negação do outro, nesse caso, do sujeito surdo! Sua negação como alguém capaz, produtor de conhecimento e cultura. Sua língua,

mais do que marginalizada e denegrada, como as línguas indígenas e africanas, é deslegitimada, produzida como inexistente, traduzida como não língua, pois está muito distante da operacionalidade das línguas orais, essas, sim, vistas como língua, como modelo. Eis por que a comunicação total não retirou o surdo do julgo da deficiência; pelo contrário, manteve-o cativo, produto das narrativas ouvintes, pensado pelo outro e não por si mesmo. Mantém-se, assim, o mito da unicidade: a sociedade, tanto quanto a escola, continua a se acreditar monocultural e monolíngue. O surdo, como desviante, é o *estranho* (BAUMAN, 1998).

Essa crença, ou esse processo de inculcação do surdo como menor, como inferior, deixa marcas não apenas nos ouvintes, mas nos próprios sujeitos surdos. Não à toa, em uma conversa sobre profissões em sala de aula, em uma escola centenária especializada em educação de surdos, enquanto o professor perguntava aos estudantes surdos adultos sobre as profissões que conheciam, no que trabalhavam e no que gostariam de trabalhar, um dos alunos, de 29 anos e já trabalhador, observou:

– *Não! Isso é bobeira. Surdo só pode ser auxiliar de serviços gerais!*

Essa narrativa do aluno surdo sobre si mesmo é apenas uma entre tantas outras produzidas em cotidianos. Ela nos provoca a pensar nessa política de pensamento colonial e subalternizante em relação ao outro, por meio da qual ele é social e culturalmente produzido como desigual. Mas, o que aconteceria se nos desafiássemos a pensar a surdez sem ter como referência o ouvinte? Se aprendêssemos com os próprios sujeitos surdos sobre o ser surdo e a surdez? Se, em vez de fazer do surdo um objeto de estudo, de explicação, de pretensão de saber, nos colocarmos abertos a aprender com eles? O que eles têm a nos ensinar?

2. Os surdos pelos próprios surdos

As narrativas ouvintes, ao longo da história e ainda hoje, lograram uma força de produção de subjetividade muito grande; se de alguma forma têm alçado uma hegemonia no que diz respeito aos modos de pensarmos e compreendermos os sujeitos surdos, não é verdade que elas foram as únicas produzidas, tampouco que tenham conseguido fazer calar as vozes dissonantes. Estas foram muitas, de surdos e ouvintes comprometidos com as lutas das comunidades surdas. Falavam – e falam – em nome da igualdade como ponto de partida e não como objetivo a ser alcançado: o surdo é sujeito de direitos hoje, precisa ser legitimado em sua singularidade e não normatizado, tornado um “igual” (no sentido de aproximar-se do modelo ouvinte).

A conjugação das forças dissonantes em relação aos enfoques oralista e da comunicação total resultou, em 1977, no Brasil, na fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida) (LIMA, 2015).

Embora possa ser considerada uma conquista da comunidade surda, a federação recém-criada ainda trazia consigo a influência muito forte do ouvintismo. Por isso, além de apresentar o termo “deficiente auditivo” na nomenclatura, era toda composta por ouvintes, como se os surdos não pudessem falar de si e por si mesmos. Diante de tal exclusão, em 1983, os surdos criaram a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos. A referida Comissão obteve tamanha credibilidade por seu trabalho que conquistou a presidência da Feneida. Em maio de 1987, a Federação passou por reestruturação e, então, mudou de nome – agora era Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) (LIMA, 2015).

Talvez possamos pensar esse momento histórico como uma guinada na história dos surdos e da educação de surdos no Brasil. Começava aí, com mais força, a apropriação e a produção dos discursos sobre a educação de surdos e a surdez pelos próprios surdos. As narrativas surdas, antes invisibilizadas, ecoaram com mais for-

ça, chegando a influenciar as políticas públicas e as correntes pedagógicas. Não obstante, refletem positivamente na forma como os próprios surdos se veem e compreendem.

– *Antes nós, surdos, estudávamos e fazíamos tratamento fonoaudiológico para aprender a falar o Português. Agora melhorou, podemos usar a Libras e não somos obrigados a falar igual ouvinte.*

– *A Libras era proibida, não podia usar as mãos para se comunicar na escola. Os surdos lutaram muito e hoje nós somos livres, mãos livres.*

Esse movimento, de tomada da palavra e narrar-se a si mesmo, vem fortalecendo a concepção da singularidade surda como *experiência visual*. Esse conceito retira de cena as narrativas ouvintistas que definem a surdez como falta, ausência, incompletude, deficiência, e potencializa a cultura surda. Sim, os sujeitos surdos são produtores de cultura. Strobel, professora e pesquisadora surda, nos ajuda a compreender que

a cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas (STROBEL, 2009, p. 27).

O oralismo e a comunicação total, enquanto concepções de ensino para surdos, não dão conta das experiências visuais, das identidades surdas, dos modos de viver, estar, sentir e compreender o mundo. As vozes dissidentes surdas (surdas no sentido de estarem ausentes nas discussões e nos discursos a respeito da educação desses sujeitos) emergem e incomodam na defesa de uma educação outra, uma escola outra: a proposta que vem sendo chamada de bilinguismo!

A palavra bilinguismo, no contexto da educação de surdos, defende que os sujeitos surdos tenham o direito garantido de apren-

der e ensinar na sua primeira língua, a língua de sinais. Em uma primeira leitura, pode parecer óbvio que as pessoas surdas sejam ensinadas na língua de sinais, entretanto, em uma concepção de educação que ainda compreende a Libras como pano de fundo para o ensino e a aprendizagem de conteúdos, em que a língua oral tem privilégio, poder e hegemonia no âmbito escolar e os surdos são representados pela categoria de “alunos especiais”, a defesa da presença da Libras no currículo, nas mãos, nas interações, no Projeto Político-Pedagógico, desafia pensar que não é óbvio o direito linguístico dos estudantes surdos: “Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território” (UNESCO, 1996, Art. 24).

Além disso, a escola bilíngue deve se organizar e desenvolver práticas voltadas para a cultura surda onde a língua portuguesa seja ensinada, sim, na modalidade escrita e como segunda língua. Desse modo, a disciplina precisa ter o seu conteúdo programático alterado tendo em vista a especificidade da modalidade escrita bem como a singularidade da surdez. Professores que atuam com estudantes surdos no Ensino Fundamental, em escolas regulares, nararam que a disciplina de língua portuguesa é uma das que apresenta maior carga horária semanal e, sendo classes inclusivas, o conteúdo *Acentuação tônica, palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas* é ensinado e cobrado a todos igualmente. Onde fica, nesse sentido, o reconhecimento da singularidade surda nesse currículo?

A defesa por uma escola e educação bilíngues implica um currículo escolar outro, na redefinição de objetivos, na premissa da surdez como experiência visual. A língua de sinais, nesse sentido, deixa de ser tomada como “facilitadora” do processo de aprendizagem e ensino e ganha espaço como língua das relações, das avaliações, da alteridade, das práticas, dos sentimentos, das narrativas. O que presenciamos, de modo geral, em escolas regulares e mesmo especializadas, é a prevalência da língua portuguesa, enquanto disciplina, e a Libras enquanto estudo no contraturno ou com uma

carga infinitamente menor (no caso de escolas especializadas na educação de surdos), algumas vezes por semana no Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado em Salas de Recurso Multifuncionais (SRM).

A comunidade surda defende atualmente a criação de escolas bilíngues que reconheçam suas singularidades e suas potencialidades de aprender e de se afirmarem surdos. Uma escola na qual os discursos sejam compartilhados por uma língua em comum, atravessados pelas vozes e narrativas dos próprios surdos, afetados pelas identidades surdas, uma escola que compreenda o caráter político da surdez como diferença e experiência visual. Que os discursos ouvintistas deem espaço aos discursos surdos pelos próprios surdos na construção de práticas outras na escola! Tomamos a fala de Simone Silva, professora e pesquisadora surda, presente no livro *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*:

A comunidade surda anseia por uma escola que não seja adjetivada de especial, uma escola regular bilíngue que tenha o máximo de alunos surdos para compartilhar saberes linguísticos, culturais e políticos. Onde a língua de sinais seja a língua da escola, dos professores e funcionários (SILVA, 2012, p. 271).

Os sujeitos surdos repudiam o uso da língua de sinais como mero instrumento para a aprendizagem e ensino da língua oral majoritária. No nosso caso, a língua portuguesa deve fazer parte do currículo escolar para os estudantes surdos, sim, na modalidade escrita que também apresenta canal visual. No bilinguismo, a potencialidade da língua de sinais é fonte de produção e compartilhamento de conhecimentos e saberes, de modo que a educação de surdos se fortalece no reconhecimento desses sujeitos e da sua cultura.

A educação bilíngue tem caráter político. No seu bojo ecoam gritos surdos contra uma história de ensino que ignora, não escuta e não acredita nas experiências visuais e na língua de sinais como marcas das identidades e culturas surdas. Os surdos, que por

muito tempo foram invisibilizados como sujeitos “do outro lado da linha” (SANTOS, 2010b), vêm se fortalecendo no coletivo da comunidade para afirmarem como desejam a educação de surdos. Lutam para fazer valer as suas vozes. Suas mãos inquietas reforçam a capacidade da língua de sinais de se expressar por completo, e a esse grupo muitas pessoas ouvintes vão unindo forças e vozes por essa defesa. Ouvintes que, no desafio de “compreender o compreender” (BATESON, 1998) dos surdos, são afetados e provocados no encontro, na diferença, na alteridade.

3. Aprender com os surdos: encontros

No encontro com os surdos, deparamo-nos com estranhamentos que buscam sentidos. São gestos, sinais, olhares, expressões, corpo, sons que nos provocam a compreender o mundo de modos outros, de modos surdos...

Vivian, 5 anos de idade, surda em uma turma de 18 crianças ouvintes, no ano de 2009, ouvia um pouco e se esforçava muito para entender os sons ao seu redor; chegava a ficar mais perto das pessoas para compreender o que diziam, sua testa franzia na tentativa de identificar as palavras que saíam de diferentes bocas. A família não reconhecia que, apesar de não apresentar surdez profunda, Vivian era uma criança surda. Sua fala era confusa. Ela não gostava de repetir quando alguém não a entendia, além disso começava a gritar tentando se fazer entender. Mesmo com a resistência da família, ensinei⁵ a ela Libras, alguns sinais que faziam parte do vocabulário do nosso cotidiano.

Na época, mesmo conhecendo poucos sinais, eu acreditava que Vivian deveria saber que existe outra forma de se comunicar e que ela, enquanto sujeito, poderia escolher de qual modo preferia se

⁵ Nesta parte do texto como em outras a seguir, a narrativa se apresenta em primeira pessoa do singular por ser um acontecimento experienciado por um dos autores do artigo.

expressar. Vivian não fazia os sinais no cotidiano da escola, mas, quando eu fazia para ela, compreendia. Entre nós, os conflitos foram diminuindo a cada vez que Vivian descobria um sinal novo e eu me descobria compreendendo o compreender dela, pois naquele momento, ela ainda preferia se expressar oralmente. Entretanto, para minha surpresa, depois de alguns meses, observei Vivian ensinando para um colega e outro alguns sinais.

Naquele momento eu percebi: do que adiantava a Libras ficar entre mim e ela, se o seu desejo maior era se comunicar com seus amigos, seus pares. Naquele momento, algo aconteceu comigo... “Porque um desconhecido traz uma voz nova, uma irrupção que pode mudar o pulso da terra, um gesto nos faz rever o já conhecido, a palavra antes ignorada” (SKLIAR, 2014, p. 150). E assim ela o fazia, a seu modo: seus sinais, seus gestos, na partilha. Eu me ressignificava e me refazia no encontro com ela.

Outra experiência, entre outros sujeitos, em outra escola. Dessa vez, uma instituição especializada na educação de surdos. O professor conversa com a turma, um quarto ano composto por jovens e adultos, sobre a composição da frase em Libras e em Língua portuguesa. Comenta que se trata de línguas diferentes, com funcionamentos e lógicas diferentes. A aula se desenrola como uma conversa, na qual professor e alunos expõem seus saberes e ainda não saberes sobre ambas as línguas. E, em um determinado momento, o professor pede a um aluno que faça uma frase em Libras, para eles poderem comparar com o português. O estudante faz, em Libras, a seguinte sentença:

– *Maçã gostosa eu comi ontem.*

O professor escreve a mesma frase no quadro, em português, na estrutura da Língua portuguesa, a fim de compararem a estruturação da sentença nas duas línguas. Ao explicitá-la, a ideia de ação causa bastante questionamentos: O que é ação? O docente tenta esclarecer, mas apenas uma estudante compreende sua tentativa de explicação. Ele torna a explicar, inclusive de jeitos diferentes, em Libras, o conceito. Lança mão de imagens, desenhos, mí-

mica... Mas não tem muito sucesso. Apenas outro estudante compreende também. Nesse momento, a estudante que entendera a ideia vem a seu socorro e sugere:

– *Já sei! A gente faz um teatro em Libras.*

Assim o fazem, professor e os alunos. Encenam um teatro com ações como comer, beber, sentar, conversar. Chamam os demais a encenarem também. No final, a aula vira uma brincadeira de encenação. Os alunos passam a criar as próprias cenas a serem encenadas. No fim, todos compreenderam o que é uma ação. Quem ensina e quem aprende? O que ensina quem aprende? O que pode o encontro?

Conclusão: (re)pensando a surdez e a educação de surdos no espaço da formação

Ser professor/professora de surdos: Um desafio? Um aprendizado cotidiano na lida com eles e elas, crianças, jovens e adultos surdos? Uma abertura ao encontro com o outro? Com a alteridade que nos é constitutiva?

Ainda é forte, para mim, a expressão de espanto da criança surda há anos atrás, quando a professora surda, reivindicada com insistência por nós, universidade e professora alfabetizadora da turma,⁶ finalmente chegou. Carol, a aluna surda, admirada, perguntou para Renata, estudante bolsista, que atuava como intérprete na sala de aula:

– *Surdo pode ser professora?*

⁶ Trata-se, aqui, da experiência vivida ao longo da pesquisa apresentada na nota 4 deste texto. Naquela ocasião, brigamos pela garantia de uma professora surda na turma, na qual a aluna surda fora incluída. Assim, a turma – e não apenas a estudante surda – vivenciara uma alfabetização em língua portuguesa e uma alfabetização em língua de sinais brasileira. Convém lembrar que, para a aluna surda, a alfabetização em língua portuguesa se dava na sua modalidade escrita e, evidentemente, como segunda língua, o que traz consequências não apenas políticas, mas também metodológicas e curriculares.

Não por acaso, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), a disciplina obrigatória de Libras,⁷ ofertada para todos os cursos de licenciatura da universidade, está alocada no Departamento de Didática da Escola de Educação, no mesmo Departamento onde encontram-se as disciplinas de Língua portuguesa, Alfabetização, Literatura, Artes e Educação, entre outras. Essa decisão foi fruto de ampla e intensa discussão entre o corpo docente, à época, pois o defendido inicialmente era que a disciplina Libras estivesse junto com a de Educação Especial, em um outro Departamento.

A decisão tomada significava, sabíamos, uma opção teórica, política e ética nos modos de pensar e trabalhar com essa disciplina com os estudantes, majoritariamente, futuros professores e professoras. Nossas ações cotidianas, na perspectiva teórica aqui assumida, não são neutras. Trata-se, lembra-nos Denise Najmanovich (2001), “de um jeito de pensar, de conhecer, de sentir e de perceber o mundo”.

Como professora universitária atuando, há anos, em um curso de formação de professores e professoras, sempre me indago: o que pode a formação garantir? Ou, melhor, o que pode a formação possibilitar? Pode provocar? Sugerir? Interrogar? Pode contribuir para desnaturalizar modos ainda hegemônicos de pensar a surdez, os surdos e surdas? Pode apresentar de modos outros, a partir de outros referenciais teóricos e práticos, a Libras? O que pode uma disciplina de apenas um semestre?

A dissertação “O que se fala sobre o ‘não ouvir’: conversas sobre a Língua Brasileira de Sinais no ensino superior”,⁸ defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Unirio, por Etiene Abreu, colega de Departamento, uma das professoras

⁷ O Decreto nº 5.626/05, instituiu, entre outras ações, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais/Libras como obrigatória nos Cursos de Formação de Professores de Ensino Superior.

⁸ A referida dissertação resultou em um livro, o qual será lançado em breve, como o terceiro volume da coleção *Educação e Surdez: alteridade e diferença*, organizada por Aline Gomes da Silva, Carmen Sanches Sampaio e Tiago Ribeiro e editada pela WAK editora.

responsáveis pela disciplina Libras, na Unirio, revela-nos sentidos construídos pelos estudantes sobre a disciplina, sobre os sujeitos surdos, sobre surdez e educação. Ouçamos o que nos disseram alguns estudantes:

(...) foram essas as experiências e impressões que eu tive com surdos. Ou os enxergava no lugar da incapacidade, ou os enxergava como malucos (Estudante do Curso de Pedagogia).

Não sei nada sobre a comunidade surda. Não conheço nenhum surdo adulto (Estudante do Curso de Pedagogia).

Quando eu comecei essa aula, só fiz porque era obrigatória, fui fazer a contragosto. Achava que depois de tantos anos em sala de aula, essa era só mais uma disciplina. Mas, aí fui fazer as matrículas no município. Fiquei espantada com a quantidade de mães procurando vagas para seus filhos surdos. Sempre tivemos estes alunos e eu que não vi? (Estudante do Curso de Pedagogia).

Eu ficava imaginando com uma pessoa surda cuidava de seus filhos, já que não poderia ouvir caso chorassem ou chamassem. Foi interessante perceber como estabelecem relação com seus familiares quanto estes os acolhem, como fazem amizades – com surdos e ouvintes – como participam de diversas atividades, assim como nós, ouvintes (Estudante do curso de Biologia).

A disciplina me pôs em contato com um mundo de experiências, as narrativas como a de Emmanuelle Laborit foram essenciais para desconstrução e desnaturalização de uma série de conceitos acerca da vivência dos surdos (Estudante do curso de História).⁹

Etiene, escutando e conversando com eles e elas, viveu, sobretudo, um movimento de (re)pensar a própria disciplina e, nesse

⁹ Todas essas e outras narrativas estão presentes na dissertação supracitada, disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNbDAzcjRnYk1OV1E/edit>.

processo, foi se (re)pensando como professora formadora de professores e professoras. Em seu texto dissertativo, ressalta:

(re)avalio minha experiência como docente da disciplina de LIBRAS: a possibilidade de ter contanto com sujeitos outros, percebendo a complexidade dos grupos, dos discursos e de nós mesmos. Tem sido importante, neste caminho, revisitar minhas experiências de outrora, refletir sobre as experiências de agora e ouvir os relatos e as perguntas suscitadas nos e pelos estudantes (ABREU, 2014, p. 112).

Um curso inicialmente pensado *para* os alunos e alunas, para atender ao Decreto que instituiu a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura, passou a ser pensado *com* os estudantes. Leituras, discussões e rodas de conversa entre ouvintes e, também, entre surdos e ouvintes abrem possibilidades para que “a aula possa ser pensada e organizada para se tornar uma experiência ampliada de conhecer com o outro e não sobre o outro” (*idem*, p. 112). Precisar do intérprete para poder compreender o que os surdos, com competência, contavam em Libras, sobre seus modos de pensar e de ser no mundo, provocou, nos ouvintes, estranhamentos, incômodos e surpresa.

A *boniteza* desse encontro entre surdos e ouvintes, para usar uma palavra preferida por Paulo Freire, é a de que, no encontro *com o outro*, potencializam-se possibilidades para um (re)encontro consigo mesmo, com modos de pensar a surdez, as pessoas surdas e seus modos de ser, de dizer, de conhecer, de saber; torna-se potente, também, a abertura para interrogar certezas aprendidas, para se encontrar com perguntas, dúvidas, com o ainda não conhecido. Esse processo, como nos fala Larrosa (2014), carrega consigo chances de que algo nos aconteça e nos atravesse provocando-nos a pensar de um modo diferente do já pensado, até então. Encontros, do nosso ponto de vista, carregados de possibilidades de serem vividos *como experiência*.

Encontros que podem provocar o desejo de continuar a pensar e a conversar sobre surdez, educação, inclusão, alteridade, sobre

o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais... E, nesse sentido, a disciplina de Libras, de apenas um semestre letivo, pode desdobrar-se em disciplinas outras, optativas; pode abrir caminhos para cursos de extensão e ações de pesquisa. Pode, no dia a dia da sala de aula, investir na escuta, na relação entre as pessoas, no estar atento ao outro, a si próprio, ao acontecimento da aula, provocando estudantes e docentes a pensar no que se está vivendo, abrindo, desse modo, possibilidades, *sempre possibilidades*, para uma transformação de si.

Desse modo, a disciplina Libras, conforme foi vivida por Etienne com os estudantes, oferece pistas para pensar em uma formação como experiência, isto é, uma formação que nos provoque a pensar diferente do que pensamos, a desbotar os limites de nossas compreensões e certezas. Uma formação como as narradas neste texto, potencializadas pelos encontros com sujeitos surdos no cotidiano da escola: seja com a criança surda incluída em uma escola de ouvintes, seja com os jovens e adultos surdos em uma escola especializada.

O que aprendemos, ao pensar sobre essas experiências por nós vivenciadas, é que, cada vez mais, as propostas pedagógicas realizadas devem investir na circularidade prática/teoria/prática no sentido de interrogar, ampliar e aprofundar saberes, fazeres, conhecimentos já construídos, historicamente, nesse campo de estudos e pesquisa – surdez e educação.

Sabemos, entretanto, sobre a impossibilidade de controlar as aprendizagens e de saber antecipadamente os sentidos e os sem sentidos construídos nas relações estabelecidas entre os sujeitos, entre os temas estudados, discutidos e conversados, durante a formação. Por esse motivo, defendemos a aposta em práticas de formação docente que inquietem o próprio ensinar e o próprio aprender abrindo, desse modo, possibilidades para interromper uma “normalidade” instituída no bojo de um projeto particular de ciência, a ciência moderna, que nos ensinou a compreender a diferença como deficiência e, portanto, a ignorar o outro, diferente de mim,

como “legítimo outro na relação e na convivência” (MATURANA, 1997).

Impossível não lembrar, para finalizar, do que Boaventura de Sousa Santos nos diz, insistentemente: “a luta pelo princípio da igualdade deve ser conduzida de par com a luta pelo princípio do reconhecimento da diferença” (2010a, p. 19). Luta cotidiana, maiores e menores, presente em nossas ações como docentes, como sujeitos eticamente responsáveis pelo outro, que não é estranho nem desigual, mas outro, tão diferente quanto eu.

REFERÊNCIAS

- ABREU, E. *O que se fala sobre o 'não ouvir': conversas sobre a língua brasileira de sinais no ensino superior*. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BATESON, G. *Pasos hacia una ecologia da mente*. Argentina: Editorial Lohlé-Lumen, 1998.
- LIMA, C. M. *Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores*. Rio de Janeiro: WAK, 2015.
- LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SAMPAIO, Carmen Sanches & VENÂNCIO, Ana Paula. Uma experiência de formação docente (com)partilhada: a questão da alfabetização, da surdez e da diferença no cotidiano da sala de aula. SAMPAIO, C.S. & PÉREZ, C. L. V. (Orgs.). *Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010b.
- SILVA, S. G.de L. Pedagogia Surda e ensino da língua portuguesa para surdos. In: PERLIN, G., STUMPF, M. (Orgs.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998.
- _____. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.
- UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 21 jul. 2015.



Identidad, reconocimiento y enseñanza de la lectura en el sordo: una aproximación desde una perspectiva bioética¹

*Identity, recognition and readership teaching for the deaf
an approach from a bioethical perspective*

DRA. BEATRIZ VALLES GONZÁLEZ

Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). *Email:*
bvallesg@gmail.com

PROF. DIANA NIVIA GARNICA

Deficiencias Auditivas de la Universidad Pedagógica
Experimental Libertador, Inst. Pedagógico de
Caracas (UPEL-IPC). *Email:* *diananivia@gmail.com*

¹ Este texto nasce de encuentros. Encuentros potentes entre sujetos

RESUMEN:

Este artículo reflexiona desde una perspectiva bioética, sobre la relación entre el reconocimiento de las capacidades para aprender a leer del alumno sordo y las prácticas pedagógicas y lingüísticas que se desarrollan en la escuela. Se concluye que el reconocimiento escatimado por parte de los docentes y de los planificadores educativos, ayuda a perpetuar una percepción sesgada de la identidad de la persona sorda y de su capacidad de aprender a leer.

PALABRAS CLAVES: Sordera. Reconocimiento. Enseñanza de lectura.

ABSTRACT:

This article reflects on the relationship between the recognition of reading learning skills of deaf students and the teaching and linguistic practices that take place in school from a bioethical perspective. It was concluded that the recognition spared by teachers and educational planners helps perpetuate a skewed perception of deaf people's identity and their ability to learn how to read.

KEYWORDS: Deafness. Recognition. Reading learning.

RESUMO:

Este artigo faz uma reflexão sobre a relação entre reconhecimento das capacidades do aluno surdo para aprender e as práticas pedagógicas e linguísticas que se desenvolvem na escola, desde uma perspectiva bioética. Conclui-se que o reconhecimento parcimonioso dos docentes e gestores de educação ajuda a que se perpetue uma percepção com viés da identidade da pessoa surda e de sua capacidade para aprender a ler.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Reconhecimento. Ensino de leitura.

Introducción

La bioética es el conjunto de orientaciones filosóficas, metodológicas y de valores y normas que guían las acciones y decisiones en las investigaciones científicas, sociales o humanísticas. Esta disciplina busca contribuir a la formación de la conciencia ética de las personas involucradas en los procesos que conllevan impacto sobre los seres humanos, animales, plantas y demás seres vivos, lo que implica velar por la salvaguarda de la diversidad biológica y cultural. Habermas (1988), define la bioética como una construcción interdisciplinaria en la cual priva una ética dialógica que permite asumir a todos los involucrados como interlocutores válidos y merecedores de una relación simétrica. Siempre que el hombre deba decidir en torno a lo humano, sus decisiones, opciones y conductas estarán permeadas por sus principios éticos, por

esta razón la confrontación y las divergencias son consustanciales a la relación entre los seres humanos, lo que hace necesaria la organización social para definir la actividad de los involucrados en la investigación, en la defensa de los derechos humanos y en el cuidado del medio ambiente.

La bioética anglosajona (Beauchamp y Walters, 2003, Singer, 1997) define cuatro principios fundamentales: autonomía, beneficencia, no-maleficencia y justicia. Por su parte, los bioeticistas europeos (Kemp y Rentdorff, 2000; Habermas, 1988, entre otros) proponen como principios bioéticos la dignidad, la autonomía, la integridad y la vulnerabilidad. Esta diferencia de principios genera una relación diversa entre bioética y derechos humanos, pues en el contexto europeo se insiste más en una toma de decisiones fundamentada en la dignidad, mientras que la bioética anglo-americana aboga más por la autonomía (Hottois, 2009). Los principios bioéticos proveen un marco analítico para resolver problemas éticos que se originen en la investigación en humanos y con la toma de decisiones en diferentes contextos, tales como: la manipulación genética de embriones, las técnicas de fertilización asistida, la experimentación con embriones o con fetos, la selección de procedimientos o tratamientos médicos (por ejemplo los trasplantes de tejidos, los implantes cocleares, el uso de células madres, la evaluación de nuevos fármacos), y hasta en el diseño de técnicas educativas o psicológicas dirigidas a la atención de personas con un nivel de funcionamiento diverso.

De esta manera, desde una perspectiva bioética es posible analizar los diferentes modos de pensar la sordera, o cuál es el impacto de la misma sobre la vida de la persona sorda y a indagar sobre qué se puede hacer desde los ámbitos de la salud y de la educación, para apoyar el desarrollo integral de la población sorda. Sin embargo, estas consideraciones nos plantean un dilema inicial, pues se asume que la persona sorda necesita de ayuda (médica o pedagógica), lo que lleva a proveerle algo distinto (en lo social, en lo educativo, en lo lingüístico) y, finalmente, define que ella amerita ser

asumida como diferente a eso que llamamos “normal”. Dicho de otra forma, se considera a la persona sorda como necesitada de ayuda y por lo tanto vulnerable de recibir un trato que potencialmente puede erosionar su dignidad, su autonomía y hasta su integridad. A este respecto, cabe destacar lo planteado por Skliar (2001) “a los sordos no les son reconocidos los diferentes y múltiples recortes de identidad, lenguaje, raza, cognición, género, edad, comunidad, culturas, etc. Los sordos, como tantos otros grupos humanos son definidos sólo a partir de supuestos trazos negativos y percibidos como un desvío de la normalidad” (p.2).

Enfocados en una perspectiva bioética y a partir de los aportes de varios autores, nos gustaría discutir dos conceptos centrales que nos ayudan a entender la sordera desde su complejidad, estos conceptos son los de identidad y reconocimiento. Nuestro análisis intentará incluir diferentes posturas que buscan aclarar cómo los oyentes identificamos a los sordos y cómo los sordos se auto-identifican. Basados en esta primera reflexión, trataremos de llegar a un segundo aspecto a estudiar, este es el impacto del reconocimiento que damos al sordo como aprendiz como educando, hecho que posiblemente ha realizado la escuela, un espacio en el cual se dan diferentes procesos compensatorios, donde lo pedagógico pareciera no ser lo prioritario y donde la enseñanza no siempre se da con equidad. Con el objetivo de estudiar este tipo de reconocimiento, nos centraremos en analizar la forma como se planifica la enseñanza de la lectura en la escuela de sordos. Nos gustaría más que ofrecer soluciones, poder valorar una realidad, problematizarla e introducir el análisis de como las decisiones pedagógicas y lingüísticas pueden ayudar a perpetuar una percepción sesgada de la persona sorda y de su capacidad de aprender, quizás por efecto de un reconocimiento escatimado por parte de los docentes y de los planificadores educativos.

1. Sordera, identidad y reconocimiento: el derecho de la persona sorda a aprender

La identidad personal, es entendida como el conjunto de características de una persona en particular, que engloba actitudes, rasgos físicos, emociones, sentimientos, historia de vida, formación y trayectoria. Por su parte, la identidad social se refiere a los diferentes modos de comportarse en función del contexto (GOFFMAN, 1989; SABAT Y HARRÉ, 1992; SABAT, 2002). La primera puede mantenerse inalterable a lo largo de la vida, pero la segunda puede alterarse indirectamente como resultado de diversos eventos, como por ejemplo, una enfermedad, una condición discapacitante o una pérdida personal (la muerte de un familiar: padres, cónyuges, hijos o cambio de categoría social).

La identidad que le es asignada a la persona sorda y la identidad que ella misma construye de sí misma, puede generar un reconocimiento limitado de sus capacidades, hecho que afecta la relación que se establece entre la persona sorda y los otros, lo que en consecuencia reduce su autonomía y sus posibilidades reales para tomar decisiones, para elegir o simplemente para definir su vida en el contexto social, laboral y financiero. Además el reconocimiento recíproco, ese que permite construir una relación positiva consigo mismo y a la vez, con los demás, se verá amenazado desde el primer contexto de vida, es decir, desde la familia.

A este respecto, Rubinowicz (2008) expone que los padres oyentes que acaban de recibir el diagnóstico de sordera en el seno de su familia, están propensos a que su funcionalidad y equilibrio se vean en riesgo, ya que la noticia trae consigo elementos como: el impacto por lo inesperado, el dolor por la autoimagen familiar y el cambio en las relaciones que son causas más que suficientes para que asalte la crisis. Esta situación favorece la búsqueda de soluciones rápidas casi milagrosas, pero sobre todo, difieren la posibilidad

de aceptar la condición de sordos de sus hijos. Este carácter repentino altera la organización familiar, el núcleo del sistema y los sumerge en un clima de confusión.

En Venezuela esta situación se complica pues la mayoría de los diagnósticos se realizan de manera tardía, aproximadamente al año y medio o dos de haber nacido el niño en el caso de sorderas congénitas, lo que implica un nuevo proceso de adaptación. La escena familiar de dolor y desesperación es aún más confusa y con menos posibilidades de reconstrucción funcional si se desconocen las causas y los efectos de la sordera, evento bastante frecuente en este país, donde el diagnóstico se hace muchas veces asociado al hecho de que el niño no aprenda a hablar o presente trastornos en el desarrollo de su lenguaje (VALLES GONZÁLEZ, 2003; CÁRDENAS Y VALLES GONZÁLEZ, 2012).

Lamentablemente, los padres además del dolor del diagnóstico deben lidiar con la necesidad de buscar una escuela especial, este acontecimiento genera mayores dificultades pues los enfrenta a una realidad cruda: en la mayoría de los casos deben aprender una lengua diferente a la suya (la lengua de señas o de signos) y en consecuencia deben procesar que su hijo presenta un funcionamiento lingüístico diverso. Cabe recordar que las dos grandes tendencias educativas del sordo conocidas como el modelo oralista y el bilingüe –bicultural, no han dado los resultados esperados, probablemente, entre otras cosas, por la ausencia de orientaciones adecuadas producto de una visión medicalizada de la sordera y, en ambos casos, pareciera que los padres han percibido que sus hijos han de estar expuestos permanentemente a una vida dependiente.

La familia “oyente” se enfrenta a la dificultad de acoger en su seno a un miembro identificado como portador de características inesperadas, que le demanda el trabajo de aprender una lengua casi siempre desconocida y sobre una cultura diversa (la del sordo). En nuestra opinión, esta diversidad cultural no es equiparable a la multiculturalidad a la que podemos estar expuestos todos, cuando convivimos dentro de un determinado contexto pleno de diferentes

culturas, como por ejemplo dentro de un determinado país como por ejemplo España, donde conviven árabes, latinoamericanos, ingleses y por supuesto españoles. ¿Las razones? La diversidad cultural entre sordos y oyentes se ha dibujado en torno a características consideradas “patológicas”, es decir en la imposibilidad de oír y de hablar como la “mayoría”, hecho que determina un proceso de reconocimiento y de acogida de la persona sorda dentro de su familia distinto al que se da cuando el ser acogido no tiene un nivel de funcionamiento diverso.

Para explicar mejor estas ideas es útil citar a Duch (2002), este autor propone dos grandes acciones a partir de las cuales el ser humano llega a instalarse en el mundo: la acogida y el reconocimiento, y afirma que:

El acogimiento y el reconocimiento son imprescindibles para que el recién nacido vaya adquiriendo una fisonomía auténticamente humana. Por todo ello resulta muy evidente que la calidad de la instalación del ser humano concreto y también de las comunidades humanas en su mundo cotidiano se halla directamente vinculada con la calidad del acogimiento y el reconocimiento que han experimentado y experimentan desde el nacimiento hasta la muerte (op. cit. p.12).

El proceso de acogida depende de los mecanismos culturales que utilizan los seres humanos. Este proceso determina el lugar que se ocupa y el auto-reconocimiento, en otras palabras, la instalación en el mundo y dentro de un grupo o grupos a los que por la experiencia de vida se tenga acceso. La familia es el grupo primario para concretar la instalación, es decir, es una estructura de acogida en la cual nuestra identidad se comienza a elaborar o a construir.

La sordera asumida como enfermedad genera que el oyente vea al sordo como un impedido, o que una persona sorda se reconozca a sí misma como impedida, necesita de la ayuda de los demás o de una consideración como “minusválido”. Así las cosas, es difícil hablar de una construcción adecuada de la identidad o de una cultura diferente, cuando el otro es percibido e identificado como

incompleto y como una persona que tiene innumerables dificultades, incluyendo trastornos para aprender, bajo nivel cognitivo, problemas emocionales, trastornos del lenguaje y un largo etc.

Las personas sordas han reclamado por décadas su derecho al ejercicio pleno de su ciudadanía. Esta lucha ha sido vista como un proceso complejo y en ocasiones hasta confuso, pues dentro de la misma comunidad sorda se perciben diferencias en cuanto a lo que se consideran reclamos necesarios o a las demandas que deben hacer a la mayoría oyente en función de alcanzar el ansiado reconocimiento. De esta forma, muchas veces hemos sido testigos de las diferencias de criterio en torno a la consideración de la sordera como “discapacidad”, a los reclamos sobre el uso de la lengua de señas o de la lengua oral; otras veces algunos sordos insisten en la enseñanza de la lengua escrita (NIVIA, 2012) y a la búsqueda de soluciones didácticas ajustadas a sus posibilidades, pero otros defienden la postura de que ese aprendizaje es imposible para ellos. (CRUZ-ALDRETE, 2014).

En otras palabras, la defensa de los derechos de las personas sordas ha devenido en posiciones contradictorias en el seno del propio colectivo sordo creando la percepción de poca cohesión como grupo o de manipulación por parte de algunos líderes dentro de la propia comunidad sorda (Padden, 1980). Sin embargo, una lectura cuidadosa puede ofrecer información sobre una situación muy diferente. A lo largo del siglo XX el sordo tuvo que aceptar que su reconocimiento se basara en algo que no tenía o no podía hacer (oír y hablar), además se insistía en agrupar condiciones tan diversas como la hipoacusia con la sordera, o no tener en cuenta que existen notorias diferencias entre ser sordo de padres sordos o sordo de padres oyentes. La falta de una atención ajustada a todos estos factores y desde una concepción medicacréó una situación que aun hoy día puede generar dificultades en los contextos educativo y social. Pues, pareciera que en las dos tendencias educativas anteriormente mencionadas, el reconocimiento dado a las capacidades del sordo ha sido vulnerado. En un primer momento porque

en el modelo oralista se insistió durante años en alcanzar la “normalización” del niño sordo como condición para que éste pudiera participar dentro de la sociedad y, en el segundo, porque aunque en el modelo educativo bilingüe-bicultural se plantea el respeto y uso de la lengua de señas como lengua natural de estas personas, aún los docentes de las escuelas venezolanas siguen exhibiendo un incipiente dominio de dicha lengua tras casi más de veinticinco (25) años de su implementación (NIVIA Y VALLES, 2014).

Morales Aguilera y Valles González (2013) sostienen que uno de los nudos críticos de la falta de reconocimiento remite a las dificultades para concretar un reconocimiento recíproco que impida que condiciones de diversidad se constituyan en condiciones discriminatorias. Lo que se pone de manifiesto es el surgimiento de un concepto de persona intersubjetivo en cuyo seno se elucida la posibilidad de una autorrelación no distorsionada que requiere de formas específicas de reconocimiento. Así, este último, en sus diferentes manifestaciones, se expresará a nivel individual como un logro o un acrecentamiento en términos de la autoconfianza, del autorrespeto y de la autoestima, los requisitos fundamentales de la noción de autorrealización o vida lograda. Estas exigencias encuentran posibilidades de despliegue en los respectivos estadios o esferas del reconocimiento, las que en versión hegeliana, originalmente, corresponden a: amor, derecho, eticidad o solidaridad.

Honneth (1997: 116) identifica manifestaciones de menosprecio “que pueden hacer que los actores sociales experimenten la realidad de un reconocimiento escatimado.” En consecuencia, se requiere una distinción sistemática entre tales expresiones, las cuales este autor ha signado como violencia o violación, desposesión y deshonor. Tales formas de desprecio “deben ser distinguidas mediante el criterio de qué estadios de la autorrelación intersubjetivamente lograda de una persona ocasionalmente lesionan o destruyen.” (HONNETH, 1997: 116).

Asimismo, desde esta perspectiva se defiende la tesis de que sucesos negativos como éstos “están articulados de manera mucho

más clara y, por ello, resultan más fácilmente aprehendibles que las manifestaciones o tomas de posición positivas. La razón sistemática para este estado de cosas se encuentra en que “las actitudes a favor permanecen en general implícitas, mientras que las actitudes en contra precisarían de la articulación precisamente porque de otro modo no serían tenidas en cuenta.” (HONNETH, 2011: 42).

Igualmente, es relevante la vinculación entre la realidad del menosprecio y las vivencias afectivas de quienes la padecen, pues ciertamente experiencias negativas impactan no sólo a nivel cognitivo, sino también a nivel de los sentimientos personales que pueden llegar a transformarse en motores para la acción con miras a la superación de situaciones de no reconocimiento.

De esta manera, los sordos como actores sociales han podido experimentar la realidad de un “reconocimiento escatimado.” (HONNETH, 1997: 116), fundado en un reconocimiento recíproco atravesado por valores negativos que no permite crear un sistema equitativo de cooperación orientado hacia fines comunes (Rawls, 1999), ni establecer un diálogo deliberativo donde sordos y no sordos nos reconozcamos como interlocutores válidos a través de nuestras acciones en todas y en cada una de las actividades sociales en las cuales participamos, para alcanzar lo planteado por Honneth (1997) el individuo es necesariamente un ser reconocido y que reconoce; o que necesita tener reconocimiento para reconocer.

A partir del reconocimiento de nuestras capacidades y de las de los demás, comenzamos a elaborar un conjunto de acciones que nos permiten alcanzar el nivel de funcionamiento que podemos lograr. En otras palabras, definimos nuestro desarrollo y el de los otros. Nusbaomy Sen (1998) señalan que el desarrollo del ser humano debe centrarse en la persona, no como un número o cifra, sino concibiéndolo como un ser con dignidad y derechos de elegir entre ser y hacer por sí mismo. Es decir, reconociendo sus capacidades y a partir de esto, buscar potenciarlas al máximo.

Insistir en la discapacidad y no en la potencialidad de una persona, ha permitido la construcción social de la escuela especial

como un espacio que no siempre garantiza el desarrollo pleno, ni define vías adecuadas para aprender aquello que necesito para ejercer mi autonomía y definirme como sujeto individual pero perteneciente a un grupo. A este respecto, la enseñanza de la lengua escrita ejerce un papel constitutivo e instrumental, pues la posibilidad de leer es antes que nada un camino para el enriquecimiento de la vida humana, un medio para expandir las libertades y para fomentar el desarrollo (SEN, 2010).

2. La escuela de sordos: un espacio para el reconocimiento y para un aprendizaje pleno

La escuela es el contexto donde la lectura se aprende o por lo menos donde se fortalece su uso como vehículo para la transmisión de la información. Lamentablemente la escuela de sordos ha debido enfrentar situaciones que le han dificultado llevar adelante programas educativos de calidad. Por ejemplo, uno de los mayores retos a este respecto en Venezuela, es la ausencia de un modelo claro y coherente para enseñar a leer o la insistencia de algunos maestros en enseñar igual que se hace con un oyente. Pero además la escuela debe enfrentar una triste realidad: un desarrollo lingüístico deficiente en lengua de señas, la falta de interés o de expectativas de los padres y la ausencia de suficientes recursos dentro de los planteles.

En nuestra experiencia y tal como lo afirmáramos previamente, hemos visto como la escuela se transforma en un espacio donde se busca compensar una serie de situaciones límites a nivel social y familiar, lo que obliga a dejar de lado las acciones docentes propiamente dichas. Así en una escuela donde es preciso cuidar de la salud u ofrecer alimentación a los alumnos como funciones centrales, se pone en riesgo el poder ejecutar programas educativos de alto nivel. Quizás este sea uno de los factores que ha incidido en que los alumnos sordos muestren los bajos niveles de lectura y de conocimientos académicos que ya hemos referido.

Los sordos constituyen una comunidad lingüística minoritaria, por el uso compartido de la lengua de señas cuyo modo de transmisión es de naturaleza visuo-espacial, pues su canal de expresión son las manos, el rostro, los ojos, la boca y el cuerpo y, su canal de recepción es visual. Pero además porque comparten un cúmulo de valores, intereses y modos de socialización que le son propios. Estas personas buscan de manera natural interactuar y relacionarse con sus pares a fin de intercambiar experiencias, gustos, necesidades, costumbres, y un sinfín de objetivos comunes que solo pueden ser comprendidos y alcanzados por ellos. Las características de esta lengua hacen que construyan y conciban el mundo de una manera muy particular. Pero para conocer sobre el mundo es necesario ser parte de un proceso de socialización que me permite aprender una lengua, absorber una cultura y conocer un pasado, identificar el presente y pensar el futuro. Este proceso es posible en muchas culturas a través de la educación informal y formal. La mayoría de las personas en el mundo occidental construyen sus saberes gracias a la escuela y gracias a que pueden leer y escribir.

Hoy en día nadie duda el valor inestimable que tiene la lectura en nuestra sociedad, pues ella constituye la puerta de acceso a la cultura escrita, a la autonomía, socialización, conocimiento e información. La lectura también es un potente instrumento de aprendizaje, pues leyendo se aprende cualquier disciplina y a su vez se desarrollan capacidades cognitivas superiores como la reflexión, la crítica, la conciencia de los procesos de pensamientos propios y ajenos. Como afirma Padrón (2015) “Aprender a leer, por ejemplo, no es solo manejar un código, es también una contraseña para entrar a la vida”.

Lamentablemente y pese a todas las reformas educativas de los últimos treinta años, en la actualidad el panorama educativo de las personas sordas en Venezuela y en otros países, refleja una situación alarmante por los escasos progresos en el uso de la lectura y la escritura, a pesar de que gran parte de los estudiantes han estado expuestos a distintas metodologías de enseñanza y al sistema esco-

lar durante muchos años. Tal situación ha generado un alto índice de repitencia, deserción escolar y el nulo o exíguo ingreso de estudiantes sordos al sistema de educación superior (NIVIA GARNICA Y VALLES GONZÁLEZ, 2014).

Las causas atribuidas a este déficit lector que presentan las personas sordas pueden relacionarse con distintos factores, los cuales se clasifican en aspectos de índole lingüístico, educativo, social y/o cultural. En cuanto al primero, tal y como lo corroboran los autores citados anteriormente, resalta el escaso dominio del léxico y de la estructura sintáctica de la lengua escrita, la poca comprensión de los textos, así como también el insuficiente contacto con diversas tipologías textuales que resulten atrayentes y significativos para el alumno sordo. Por tanto, cabría preguntarnos lo siguiente ¿por qué los niños sordos siguen presentando un bajo nivel de comprensión de la lectura?, ¿qué falta por hacer en el ámbito educativo, que no hayamos hecho?, ¿los docentes realmente confiamos en la capacidad que tiene un niño sordo para acceder al aprendizaje?, ¿cuáles son nuestras verdaderas expectativas en relación con la posibilidad de que el niño sordo aprenda a leer?. Estas y muchas otras interrogantes pueden conducirnos a vincular la reflexión con la acción. Y para ello es preciso comenzar a revisar la práctica diaria, las creencias, las representaciones, los supuestos e imaginarios, la forma de percibir a la persona sorda y por ende su proceso de aprendizaje; los conceptos e incluso los fundamentos teóricos en los que ha reposado tradicionalmente la atención educativa del sordo con los nuevos modelos educativos.

Una revisión minuciosa pudiera aproximarnos a encontrar no sólo explicaciones sino también a propiciar cambios en cuanto a la formación de los docentes, la visión que se tiene del estudiante sordo, y al diseño de estrategias o el empleo de unadidáctica que se ajuste más a las necesidades del niño sordo a fin de brindarle un mayor y mejor acceso al conocimiento y en particular a la lectura.

Leer es un proceso que se construye con la actividad de un aprendiz y de un maestro. El aprendiz sordo no actúa de la misma

manera que lo hace el oyente, por lo que es importante destacar que el maestro debe estar preparado para desarrollar una actividad pedagógica diferente, ajustada a las características de cada alumno. Como ya lo vimos antes algunos docentes resaltan que deben buscar nuevas vías para enseñar a leer al sordo, la escuela es el espacio donde debemos innovar, investigar y transformar la creencia de que el sordo no puede leer bien.

El concepto de lo que significa leer ha sufrido variaciones importantes, especialmente durante las últimas décadas del siglo pasado. En el ámbito académico se ha pasado de una consideración mecanicista, centrada en la valoración de la mecánica a una corriente cognitiva centrada en los procesos de comprensión. Cassany, Luna y Sanz (1994) definen la lectura de la siguiente manera:

...leer es comprender un texto. Leemos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio o en voz alta, etc. Lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos (p.115).

Por tanto, la lectura puede ser entendida como un todo, de forma global, donde lo atrayente resulta ser el hecho de alcanzar la comprensión de lo plasmado en el texto más allá de la forma como se acceda al mismo. Posteriormente, Cassany (2006) advierte que a pesar de los avances de la sociedad en la cual estamos inmersos hoy, todavía existen muchas personas que consideran que leer consiste en oralizar la grafía. Esta visión un tanto desfasada deja en un segundo plano la comprensión pues pone el acento en la capacidad de descodificar el texto.

Más recientemente se ha comprendido que es posible entender un texto sin necesidad de oralizarlo y se ha empezado a tomar conciencia de que leer es comprender, hacerse una idea del significado que tiene el texto. Cassany insiste en la necesidad de no sólo entender el significado de las palabras que componen un texto, sino de reconstruir la ideología, el punto de vista, la mirada que tiene

quien lo escribió. Lo cual resulta mucho más complejo porque el lector no está exclusivamente tras la búsqueda de entender el significado de un conjunto de palabras, sino más bien de intentar reconstruir lo que quiso transmitir el autor desde un contexto determinado, con los presupuestos culturales fijados por él desde su cultura. Para este autor leer significa también “aprender cómo se utiliza el lenguaje en cada ámbito, en cada disciplina y en cada comunidad: aprendemos a leer textos en contextos determinados. Así una persona puede tener habilidad para leer textos científicos y no para leer sentencias judiciales” (CASSANY, 2006, p.23).

Figueroa y Lissi (2005) presentan una excelente recopilación de estudios en el área de la lectura en el sordorealizados en diferentes países. Estas autoras señalan que desde la década de los noventa del siglo pasado Padden y Ramsey (1998), advierten que es necesario entender que los niños sordos no son “niños oyentes que no pueden oír”, sino niños diferentes con un conjunto de habilidades especiales. Estos autores ofrecen una definición positiva que focaliza la atención en las potencialidades y capacidades de los niños sordos y en la posibilidad de encontrar soluciones creativas, que consideren sus características especiales para enfrentar el desafío de la adquisición de la lengua escrita. Además, destacan el hecho de que el niño sordo aprende a leer a través de múltiples rutas, utilizando habilidades como el deletreo manual, análisis morfológico y fonológico. La trayectoria que debe seguir el lector sordo exitoso es única, e involucra el uso de capacidades culturales e individuales; dentro de las culturales está el adecuado desarrollo de una lengua de señas, y su uso como vehículo de aprendizaje en distintos ámbitos, incluyendo la lectura.

La relevancia de estudiar el desarrollo de conciencia fonológica en niños sordos ha sido abordada por Allman (2002), quien señala que el concepto de conciencia fonológica en el caso de las personas sordas no ha sido claramente definido. Según Leybaert (1993), los niños sordos la adquieren de manera particular, combi-

nando información recogida a través de la lectura labial, deletreo manual, fonoarticulación y exposición a la escritura.

Las características de la adquisición de conciencia fonológica en sordos surge de estudios tales como los realizados por Hirsh-Pasek (1987), quien examina el acceso de los sordos a la información fonológica, a través de un estudio del deletreo manual, y concluye que los señantes nativos pueden decodificar o recodificar el lenguaje impreso, apoyándose en el deletreo manual para la recuperación de los fonemas. Por su parte, Allman (2002) analiza errores de escritura en niños sordos, evidenciando confusión en letras que también son difíciles de leer en los labios, como es el caso de las letras “B” y “P”, sugiriendo, por tanto, el uso de un apoyo cuidadoso de la lectura labial para un mejor reconocimiento de fonemas. Aspecto que a nuestro parecer no está suficientemente aclarado.

Otros autores han propuesto una tesis diametral diferente y, defienden que la lengua de señas constituye un input que resulta completamente accesible para ellos. Por tanto, si los niños sordos son expuestos tempranamente a la lengua de señas, siguen, respecto a la adquisición de éste, un curso similar de desarrollo lingüístico al de sus pares oyentes (Geers & Schick 1988; Meier 1991; Petitto y Marentette 1991; Cruz-Aldrete 2014). Estos niños adquieren el lenguaje tal como los niños oyentes, a través de la exposición en contextos naturales, interactuando con otros en situaciones significativas (Drasgow 1998). Mayberry y Eichen (1991) subrayan la importancia de la adquisición temprana de la lengua de señas, para lograr mejores niveles de desempeño lingüístico. Cabe destacar que un 90% de los niños sordos son hijos de padres oyentes, por tanto, suelen tener una exposición deficiente e inconsistente a cualquier tipo de lenguaje, ya que la gran mayoría de estos padres no manejan la lengua de señas, y en consecuencia constantemente enfrentan el aprendizaje de la lectura con un nivel de desarrollo lingüístico precario (MUSSELMAN, 2000, citado por Figueroa y Lissi, 2005).

Diversos estudios han revelado consistentes y sistemáticas ventajas de los sordos hijos de padres sordos (SHPS), respecto de

los sordos hijos de padres oyentes, tanto en el conocimiento de la lengua oral como en el desempeño educacional (CHARROW Y FLETCHER 1974; GEERS & SCHICK 1988), y más específicamente en el desempeño lector (Prinz y Strong 1998; Hoffmeister 2000). Algunos autores han atribuido estas ventajas académicas al uso de la LS (PAUL Y QUIGLEY, 1994). Los mayores niveles de logro de los SHPS pueden explicarse, al menos en parte, por una mayor riqueza lingüística, lo que facilitaría la adquisición y desarrollo de la lectura, al proveer al niño de una base más extensa de conocimiento previo, posibilitando una mejor comprensión de los textos escritos.

Algunas investigaciones recientes han abordado la relación entre el uso de la lengua de señas y el aprendizaje de la lectura y escritura, observándose una significativa correlación positiva entre dominio en lengua de señas y la capacidad lectora (IZZO 2002; PRINZ & STRONG 1998; PADDEN & RAMSEY 1998; HOFFMEISTER, 2000). Prinz y Strong (1998) observaron que los niños sordos altamente competentes en Lengua de Señas Americana (ASL) tenían un alto nivel de desarrollo de la lectura y escritura. La correlación entre ambas habilidades se observó para las diversas dimensiones del lenguaje estudiadas, considerando la medición del dominio en ASL en los parámetros de producción y comprensión. La lectoescritura fue evaluada en la comprensión de vocabulario, frases y párrafos; y en la producción de vocabulario, habilidades sintácticas y la calidad de la narrativa escrita. Strong y Prinz (2000) sugieren, además, la posibilidad de que las habilidades en ASL pueden favorecer un mayor dominio del inglés.

Resultados análogos a los del estudio de Prinz y Strong (1998) son encontrados por Padden y Ramsey (1998, 2000) y Hoffmeister (2000), quienes observan correlaciones positivas significativas entre diferentes indicadores de desempeño en ASL y en tareas de lectura y escritura. Entre los indicadores de dominio del ASL analizados por dichos autores se encuentran competencias generales en ASL (capacidad de inflectar verbos en forma correcta,

comprensión de una frase cuyo orden ha sido alterado, imitación de una frase), y habilidades específicas relacionadas con la capacidad de asociar la lengua de señas y el inglés (reconocimiento de señas inicializados) y palabras deletreadas usando el alfabeto manual) (PADDEN & RAMSEY, 1998, 2000); como también el manejo de sinónimos, antónimos y cuantificadores de plurales (HOFFMEISTER, 2000).

Padden y Ramsey (1998) dan cuenta de una serie de técnicas utilizadas por parte de los profesores de sordos, en las que éstos establecían una conexión entre la lengua de señas y el texto escrito. Un ejemplo de este tipo de técnicas es el “encadenamiento”, que consiste en la utilización de la lengua de señas, el deletreo manual y las señas inicializadas, en forma consistente y redundante, para mostrar el significado y la estructura de palabras escritas, estableciendo asociaciones entre éstas y las señas, como manera de demostrar equivalencias entre ambas formas lingüísticas. De acuerdo con la opinión de estos autores, el uso de dicha técnica aparece vinculado con un mayor desempeño lector de los alumnos.

Cabe destacar que en estos estudios resalta el empeño por alcanzar una práctica educativa centrada en la posibilidades del alumno sordo, además, la mayoría de estas investigaciones se han dado en un tiempo prolongado, lo que ha permitido corroborar los logros obtenidos y hacer un seguimiento al desempeño de los alumnos sordos que han participado en las mismas. Esta vía permite nuestra opinión, evidenciar el reconocimiento positivo del sordo y que los alumnos puedan reconocerse como miembros de un grupo cultural diferente pero no deficiente, y a la vez, como parte de un mundo intercultural bilingüe en el que se apuesta por una educación inclusiva, en igualdad de oportunidades. Este es un primer paso que debe ser favorecido y estimulado desde el momento que la sordera es identificada, pues es determinante para la construcción de la identidad, del reconocimiento y para el proceso pleno de inclusión familiar y social. Pues sobre todo, la escuela de sordos debe ser un espacio para aprender, para socializar, para conocer

sobre el mundo que nos rodea y entenderlo, darle forma y significado a nuestras experiencias. En otras palabras, una escuela que promueva el aprendizaje para la vida, para el alcance de oportunidades y para el pleno desarrollo de las potencialidades de un individuo bilingüe dentro de una sociedad mayoritariamente oyente.

En la escuela se ha de respetar y/o considerar las diferencias de cada niño sordo y, por tanto, las diferencias en el modo de enseñar a leer. Esto conlleva a recordar que cuando hablamos de enseñanza de la lectura emergen las particularidades, pues hay que tomar en cuenta que no todos los niños han de tener los mismos gustos e intereses para aproximarse a un tipo de texto, los ritmos y modos de aprendizaje también difieren, el tiempo que disponen para acercarse a la lectura varía significativamente entre un niño y otro, el entorno lector al que ha de estar expuestos dependerá del contexto familiar del que provengan y, finalmente, la cantidad y variedad de materiales escritos con los que cuentan no siempre será igual. En definitiva se trata de valorar y/o reconocer, por una parte, la capacidad que tiene el niño sordo para acceder al conocimiento y, por otra, el requerimiento de una forma distinta para aprender.

La escuela debería asegurarse de que todos los alumnos sordos perciban la lectura no como una imposición de los oyentes sino como una actividad que les compete y que puede formar parte de su mundo, que les es necesaria para ser independientes y autónomos y para planificar su propio aprendizaje. A este respecto cabe destacar la experiencia de la escuela sueca. El Bilingüismo se comenzó a desarrollar en Suecia desde 1983, bajo la forma de bilingüismo sucesivo caracterizado por la introducción temprana de la lengua de signos (L1). En el caso de Suecia la L2 no se introduce hasta aproximadamente los siete años de edad, cuando se considera que el alumno ya ha adquirido una plena competencia en la lengua de signos, lo que le permitirá transferir a la segunda lengua parte de esta competencia, basándose en la Hipótesis del Desarrollo Interdependiente de Cummins (1983). Otra particularidad importante, es que por L2 se considera la lengua escrita y no la hablada, que tiene

un peso inferior en el currículum y recibe un tratamiento similar al de una lengua extranjera. De acuerdo con Galcerán Troya (1998) este modelo de bilingüismo, pionero dentro de este campo, “sólo se puede entender desde el conocimiento de la realidad social nórdica, en la que hay un profundo respeto a los derechos humanos y lingüísticos de las minorías”, y donde se cuenta con programas de evaluación auditiva universal, hecho que permite detectar oportunamente las diferencias en la capacidad de oír y emprender el respectivo acompañamiento de la familia y la enseñanza temprana de la lengua de señas antes del ingreso a la escuela.

Luque y Pérez (2011) afirman que en Venezuela, a lo largo de las décadas de los ochenta y de los noventa, los funcionarios adscritos a la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación produjeron documentos, cuyo objetivo fundamental fue delinear la puesta en marcha de la propuesta bilingüe-bicultural. En los mismos pueden conseguirse diferentes explicaciones teóricas sobre la concepción socioantropológica de la sordera, la teoría psicogenética del aprendizaje y el carácter bilingüe-bicultural de la propuesta. Además se hacía referencia particular a la dinámica en el aula, al señalar que ésta debía organizarse con base en el trabajo en dos espacios de aprendizaje: las áreas de actividades y la guiatu-ra. Cabe destacar que desde 1987 las autoridades educativas venezolanas “desarrollaron un amplio despliegue de actividades docentes, de jornadas de trabajo y de diferentes eventos científicos que intentaron explicar las necesidades del cambio educativo y sobre todos sus posibles beneficios” (Luque y Pérez, 2011).

De acuerdo con estas autoras, uno de los cambios más acusados fue la contratación de adultos sordos para trabajar en las escuelas como auxiliares docentes, cuya principal tarea era poder llevar la lengua de señas a las aulas de clases. Factor que generó su visibilidad, y permitió conocer de cerca la cultura sorda de los sordos venezolanos. Pero también evidenció que algunos líderes sordos no estaban de acuerdo con este modelo pues según ellos, la lengua de señas impedía que los sordos hablaran y en consecuencia

limitaba seriamente las posibilidades de inclusión social, educativa y social.

De acuerdo con Nivia (2012), esta transformación ideológica que se concretó en un modelo bilingüe-bicultural, abrió las puertas para que los sordos recibieran una educación basada en sus verdaderas necesidades e intereses y en el respeto a su condición como sujeto hablante de una lengua visuo-espacial y perteneciente a una cultura particular. En este sentido, la educación bilingüe-bicultural para sordos pudiera ser definida en términos de ser aquella que proporciona el derecho al niño a desarrollar su lengua natural y en consecuencia, tiene la libertad de acceder a otros códigos lingüísticos que le permitan interactuar y desenvolverse eficazmente en una sociedad. Visto de este modo, dicho modelo reposa en la consideración de la coexistencia de dos lenguas: la lengua de señas y el español escrito, lenguas diametralmente distintas.

En este contexto se emprendió además el desarrollo de una serie de estudios vinculados con la lingüística de la Lengua de Señas Venezolana (Pietrosevoli, 1989; Oviedo, 1992; Luján, 1990) y años más tarde, con la lectura y escritura en el niño sordo (LUQUE, 1994; PÉREZ, 1998; ZAMBRANO, 1998; MORALES Y VALLES GONZÁLEZ, 2002). Pero a su vez, se evidenció un rechazo muy fuerte a todo lo relacionado con la detección oportuna de la sordera y hacia el uso de cualquier abordaje para estimular o enseñar la lengua oral. Este enfrentamiento perdura, a pesar de que el propio estado venezolano patrocina un programa de implantes cocleares, el cual se desarrollan las garantías necesarias para determinar los potenciales candidatos en condiciones adecuadas para el ejercicio de una toma de decisiones. Cárdenas y Valles González (2012) realizaron una investigación con padres de alumnos sordos que deseaban un implante coclear para sus hijos. En sus hallazgos reportan la existencia una relación asimétrica entre los usuarios de los servicios sanitarios y los profesionales, además las autoras observaron la presencia de representaciones sociales deficitarias de las personas sordas por parte de los oyentes (profesionales involu-

crados y padres), al concebirlas como enfermos que se pueden “curar” mediante un implante coclear.

El modelo educativo bilingüe-bicultural impulsó la aceptación y el uso de la Lengua de Señas Venezolana (LSV) en diferentes espacios, lo que potenció la formación de intérpretes de lengua de señas y la posibilidad de que los sordos pudieran comunicarse mejor. Lamentablemente la esperanza de una inclusión educativa a nivel universitario se vio limitada por los bajos niveles de competencia para comprender y producir textos escritos por parte de estos estudiantes. A pesar de que actualmente en las escuelas de sordos de carácter oficial se sigue utilizando la LSV, no se evidencia un rumbo claro en lo relativo a la enseñanza de la lengua escrita, por lo tanto el alumno sordo no posee competencias suficientes para interactuar con diferentes tipos de textos, para obtener información de manera autónoma o para dirigir con libertad su aprendizaje. Nivia (2008) señala que en la praxis pedagógica diaria de la escuela de sordos en Venezuela, se observan inconsistencias en el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con las características de esta dinámica los docentes pueden ser clasificados en tres grandes grupos. El primero está representado por los docentes especialistas que utilizan la lengua de señas dentro del ámbito escolar a partir de la consideración de que esta lengua es parte de la cultura sorda y es el principal medio a través del cual los niños sordos podrán acceder a otros códigos lingüísticos como por ejemplo, el español escrito, lo que favorecerá su desarrollo cognoscitivo, lingüístico, social y emocional. El segundo, agrupa a aquellos que son conscientes de la conveniencia de utilizar la lengua de señas como vía para el establecimiento de una comunicación plena, pero, no son usuarios eficientes de ésta por lo que encuentran muchos obstáculos en su cometido pedagógico. Y, el último grupo, está constituido por quienes la conciben como una herramienta pedagógica que permitirá aproximarse a la enseñanza de la lengua oral en los estudiantes sordos.

Consideramos que la causa real de esta situación de desorden e injusticia, es que a pesar de los cambios impulsados, de los saberes provenientes de diferentes disciplinas (lingüística, psicología, pedagogía) acumulados por los profesionales involucrados con la educación del sordo, el reconocimiento de las capacidades de este grupo sigue siendo escatimado al no reconocérsele como un aprendiz capaz, como un sujeto con plenos derechos a su autonomía, a la justicia y a un trato equitativo, que preserve su dignidad como persona. En otras palabras, el problema no es el modelo educativo, el fracaso sigue estando vinculado a las manifestaciones de reconocimiento fallido como problemáticas concernientes al campo de los derechos humanos.

Conclusiones

La escuela de sordos venezolana no ha podido desarrollar un currículo que realmente permita acoger al sordo y ofrecer herramientas para su inclusión, posiblemente porque persiste un reconocimiento inadecuado de las necesidades de la persona sorda, de sus potencialidades y de sus intereses. Esto trae como consecuencia que la puesta en marcha del modelo bilingüe bicultural no haya sido posible. Luego de más de treinta años aún se presentan numerosas limitaciones tanto en la formación de los recursos humanos como en la administración del currículo escolar, lo que evidencia un reconocimiento escatimado del sordo y de sus capacidades tanto en lo educativo como en lo social.

Es necesario tener claro que la identificación oportuna de las diferencias en la capacidad de oír es necesaria y este tipo de acciones no tienen que ser consideradas discriminatorias, el hecho de diagnosticar la sordera es una condición para poder iniciar una serie de acciones legítimas necesarias para proveerle a la persona sordas las mejores condiciones para un desarrollo lingüístico ajustado a sus particularidades como por ejemplo la enseñanza oportuna de la lengua de señas, y además, para poder trabajar con la fami-

lia el proceso de acogida y del reconocimiento de las capacidades del niño sordo, elementos fundamentales para la elaboración de su identidad y auto reconocimiento.

La enseñanza de la lengua escrita es un reto pendiente y debe ser un tema central para el análisis, en nuestra opinión esto sigue siendo un aprendizaje pendiente. El docente debe estudiar y utilizar estrategias adaptadas a las necesidades de los alumnos sordos. El discurso académico debe centrarse en la búsqueda de soluciones, sobre todo pedagógicas y no seguir focalizadas en las carencias o debilidades.

El modelo Bilingüe-Bicultural obliga a la consideración de factores más allá de la escuela. Un elemento de reflexión remite a la importancia de incorporar la perspectiva de las personas sordas, en la toma de decisiones sobre los diversos aspectos que les involucran, ya sea en materia legal, social, económica, entre otros. Es necesario promover su reconocimiento como interlocutores válidos en procesos de deliberación compartida. Esto significa un paso indispensable para abandonar el paternalismo aún imperante y promover la plena autonomía e integración del colectivo de personas sordas.

Pero además, la escuela de sordos juega un papel muy importante en lo que concierne al entorno familiar, pues es en este contexto donde los padres pueden conocer y reconocer a otras familias que vivan sus mismas angustias y además, es la escuela la que debe apoyar a los padres en el proceso de aceptación de la condición (permanente) de su hijo. En esta perspectiva es el ámbito más idóneo para desarrollar programas dirigidos a conocer sobre la sordera, sobre los programas educativos, sobre la lengua de señas y acerca de la cultura sorda a través del encuentro que debe darse con sordos adultos que puedan ser vistos como individuos capaces y ciudadanos plenos.

En cuanto al ámbito de la formación de profesionales y prestadores de servicios que intervienen en el abordaje de la discapacidad, el momento actual obliga a poner en el centro los princi-

pios bioéticos fundamentales, como una alternativa para proveer información y formación sobre los aspectos teóricos y prácticos necesarios en el ejercicio profesional, tales como: la concepción social de las diferencias en la capacidad de oír, la perspectiva del reconocimiento recíproco, el concepto de alteridad y las leyes y demás instrumentos legales que rigen u orientan las acciones en lo médico y en lo pedagógico, entre otros. Asimismo, es importante destacar que el avance de la biotecnología obliga a todos los profesionales relacionados con salud y con educación especial a conocer sobre procedimientos diagnósticos, alternativas terapéuticas, uso de fármacos, procedimientos quirúrgicos y pruebas genéticas. Este saber debe ser analizado y estudiado no sólo en una perspectiva médica, sino también desde lo social y lo ético, teniendo en cuenta los valores, las creencias, los fundamentos legales y el impacto que el uso de estas alternativas puede tener sobre las personas sordas.

Lo anterior nos lleva a tener en cuenta una serie de consideraciones pedagógicas, por lo que se reitera la importancia de asumir desde este punto de vista una postura educativa centrada en la “posibilidad” y no en la “deficiencia” del niño sordo, que le permita acceder a la construcción de conocimientos y desarrollar habilidades en general, pero particularmente aquellos vinculados con el aprendizaje de la lengua escrita. Sin duda, la lengua de señas constituye el medio lingüístico idóneo a través del cual las escuelas de sordos pondrán en marcha sus acciones educativas, específicamente con base a un modelo bilingüe-bicultural. Este modelo provee un marco de acción en el cual se podrá alcanzar un mejor desarrollo integral del aprendiz sordo y una mayor atención de las habilidades pedagógicas con las que cuenta el docente para enseñar a leer y escribir.

REFERÊNCIAS

- ALMAN, T. (2002). Patterns of spelling in young deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf* 147 (1): 46-64.
- BEAUCHAMP, T. y WALTERS, L. (2003). *Contemporary Issues in Bioethics*. Estados Unidos: Thomson Wadsworth.
- CÁRDENAS, B. y VALLES GONZÁLEZ, B. (2012). Dilemas éticos en torno al proceso de selección de candidatos a implantes cocleares. En: *Bioética, neuroética, libertad y justicia*. Editorial Comares. Francisco Javier López Frías, Paulina Morales Aguilera, Raúl Francisco Sebastián Solanes, Marta Gil Blasco, Mikel Arteta Arilla, Ana M^a Costa Alcaraz, Xavier Gimeno Monfort, Víctor Páramo Valero, Christian Ruiz Rubio, Vicenta Alborch Bataller, Cristina Nebot Marzal (Editores) S.L. Granada. 2013. En línea. Disponible en <http://www.nogracias.eu/wp-content/uploads/2014/03/LIBRO-NEURO%C3%89TICA-2012-.pdf>.
- CASSANY, D. LUNA, M. Y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la Lectura Contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- CUMMINGS, J.(1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21: 37-61.
- CRUZ-ALDRETE, M. (2014). *¿La educación del sordo en nuestras manos?. Manos a la obra: Lengua de señas, comunidad sorda y educación*. México: Bonilla Artigas Editores.
- CHARROW, V. & J. FLETCHER (1974). English as a second language of deaf children. *Developmental Psychology* 10: 463-470.
- DUCH, LI. (2002). *Antropología de la Vida Cotidiana*. Simbolismo y Salud. Madrid: Editorial Trotta, SA.
- FIGUEROA Y LISSI (2005). La lectura en personas sordas. Consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios Pedagógicos*. Chile:31 (2), 105-119.
- GALCERÁN TROYA, F. (1998). Bilingüismo y biculturalismo en la educación del niño sordo: concepto, bases que lo sustentan y tendencias actuales. *Revista Logopedia*. 8 (2), 75-84.
- GEERS, A. & B. SCHICK (1988). Acquisition of spoken and signed English by hearing-impaired children of hearing impaired or hearing parents. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 53: 136-143.
- GOFFMAN, E. (1989). *Estigma*. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.

- HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la Acción Comunicacional*. Madrid: Edit. Tecnos.
- HIRSH – PASEK, K. (1987). The metalinguistic of fingerspelling: An alternate way to increase reading vocabulary in congenitally deaf readers. *Reading research Quarterly* XXII (4): 455-473.
- HOFFMEISTER, R. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. C. Chamberlain y J. Morford (eds.), *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.142-163.
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- HONNETH, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- HOTTOIS, G. (2009). *Dignité et diversité des hommes*. París: Vrin.
- IZZO, A. (2002). Phonemic awareness and reading ability. An investigation with young readers who are deaf. *American Annals of the Deaf* 174 (4):18-28.
- KEMP, P. Y RENTDORFF, J. (2000). *Basic Principles in European Bioethics and Law*. Copenhagen. Ed. Center for Ethics and Law and Barcelona: Instituto Borja de Bioética.
- LEYBAERT (1993). Reading in the deaf: The roles of phonological codes. M. Marschark &D. Clark (eds.), *Psychological Perspectives on Deafness*. Hillsdale, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates. 311-337.
- LUQUE, B. (1994). Estrategias para facilitar la lectura en los niños sordos. En A. Morales (Comp), *Educación para Sordos* (pp.47-56). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- LUQUE, B. Y PÉREZ, Y. (2011). Historia de la Educación del Sordo en Venezuela. En G. Luque (Comp), *Venezuela Medio siglo de historia educativa 1951-2001*. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- LUJÁN, M. de (1990). *Adquisición de la LSV. Análisis lingüístico de las primeras señas*. Trabajo no publicado. Universidad de los Andes.
- MEIER, R. (1991). Language acquisition by deaf children. *American Scientist* 79: 60-70.
- MORALES GARCÍA, A. Y VALLES, GONZÁLEZ, B. (2002). Análisis de fenómenos gramaticales en la escritura de escolares sordos venezolanos. En A. Morales (Comp), *Educación para Sordos* (pp.57-64). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- MORALES AGUILERA, P. Y VALLES GONZÁLEZ, B. (2013). Discapacidad y reconocimiento: reflexiones desde el prisma de Axel Honneth. *Revista Internacional de Éticas Aplicadas*. 5 (13), 189-208.
- MUSSELMAN, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and DeafEducation* 5 (1): 9-31.

- NIVIA, D. (2008). Una Aproximación a las Representaciones sobre la Lengua Escrita desde el Mundo de los Sordos. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- NIVIA, D. (2012). Representaciones de la lengua escrita: una aproximación desde el mundo de los sordos. *Lingua Americana*. 30 (16), 114-143.
- NIVIA GARNICA, D. y VALLES GONZÁLEZ, B. (2014). Una aproximación a los fundamentos de la evaluación de la comprensión de la lectura en sordos: el caso venezolano. *Lenguaje*, 42 (2), 259-288.
- NUSBAUM, M. y SEN, A (compiladores). (1998). La Calidad de Vida. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- OVIDO, A. (1992). *Fundamentos lingüísticos para la comprensión del entorno lingüístico de señas*. Trabajo no publicado. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- PADDEN, C. (1980). *La comunidad sorda y la cultura de las personas sordas*. Bogotá. Instituto Nacional para Sordos.
- PADDEN, C. & C. RAMSEY (2000). American sign language and reading ability in deaf children. C. Chamberlain y J. Morford (eds), *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 165-189.
- PADDEN, C. Y RAMSEY, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders* 18 (4): 30-46.
- PADRÓN, L. (2015). Mejores de lo que somos. *Periódico El Nacional*. [Periódico en línea]. Disponible en: http://www.el-nacional.com/opinion/Mejores_0_620937940.html [Consulta: 2015, Agosto 3].
- PAUL, P. & S. QUIGLEY (1994). *Language and deafness* 2ª ed. California: Singular Publishing Group.
- PÉREZ, Y. (1998). *La producción de cuentos escritos por escolares sordos: una experiencia pedagógica con base en la lingüística textual*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- PETITTO, L. & P. MARENTETTE (1991). Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science* 252: 1494-1495.
- PIETROSEMOLI, L. (1989). El error como evidencia lingüística. En L. Pietrosemoli (ed.). *El aula del sordo* (pp.61-77). Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- PRINZ, P. & M. STRONG (1998). ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model. *Topics in Language Disorders* 18 (4): 47-60.

- RAWLS, J. (1999). *Justicia como equidad*. Madrid: Editorial Tecnos.
- RUBINOWICZ, G. (2008). *Conversaciones psicoterapéuticas con personas sordas*. Buenos Aires, Libros en red.
- SABAT, S. (2002). The construction and deconstruction of self in Alzheimer's disease. *Ageing and Society* 12 (4), pp. 443-461.
- SABAT, S. Y HARRÉ, R. (1992). Selfhood and Alzheimer's disease. En P.B Harris (eds.) *The person with Alzheimer's disease*. Pathways to understanding the experience. Baltimore, Londres, The John's Hopkins University Press, pp. 88-111.
- STRONG, M. & M. PRINZ (2000). Is American Sign Language skill related to English literacy? C. Chamberlain y J. Morford (eds.), *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 131-142.
- SEN, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- SINGER, P. (1997). All animals are equal. En *Lafollette, H. Ethics in Practice*. Oxford: Blackwell Publishing Ed.
- SKLIAR, C. (2001). Bilingüismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. Ponencia presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para personas sordas.
- VALLES GONZÁLEZ, B. (2003). Una propuesta para el desarrollo de una Política Pública para la Atención Temprana de las Deficiencias Auditivas en Venezuela. *Laurus*, 15: 90-110. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- ZAMBRANO, L. (1998). *Modelo Integral de alfabetización para personas sordas* (MIDAS). Investigación y Postgrado, 23 (2), (pp.1-26). Venezuela.



Institucionalização da Língua Brasileira de Sinais na lógica inclusiva

Institutionalization of Brazilian Sign Language considering an inclusive approach

MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. *E-mail: lunazza@gmail.com*

MÔNICA ZAVACKI DE MORAIS

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. *E-mail: mzm.ufsm@gmail.com*

RESUMO:

O presente artigo objetiva analisar os efeitos da inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Ensino Superior nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia. Como materialidade de análise para este trabalho, tomamos como eixo central as narrativas coletadas por meio de questionários respondidos por alunos dos cursos referidos. Na lógica inclusiva, investe em si aquele sujeito que aprende a Libras, que, por sua vez, investirá no surdo, para que ele também possa

ABSTRACT:

The following paper aims to analyze the effects of Teaching majors and Speech Therapy schools considering inclusion in the course of Brazilian Sign Language in superior teaching. As an analysis syllabus, we have taken as a central axis some narratives collected through students' questionnaires from the referred majoring. Considering an inclusive approach, the subject who learns Sign Language invests in himself, who will at his turn, invests in the hard of hearing for him to be able to acquire self-investment

conquistar condições de autoinvestimento. Assim, todos desenvolvem cada vez mais condições de inclusão nas redes de consumo operadas dentro de uma racionalidade neoliberal. A questão da diferença exposta nos textos oficiais, portanto nos documentos que balizam a política educacional inclusiva em nosso país, mostra a ideia de uma forma de governar os sujeitos surdos. Governa-se tanto pela difusão e consumo da língua de sinais quanto pela forma como essa língua é tomada no contexto discursivo desses documentos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de Sinais. Inclusão. Ensino Superior. Diferença.

conditions. Thus, everyone develops more and more conditions of inclusion in the consumption networks within a neoliberal rationality. The matter of difference exposed in the official texts, which beacons inclusive national policy in Brazil shows the idea of one way to manage the hearing subjects. The government approaches both the diffusion and consumption of sign language and the way this language is taken in the discursive context of such documents.

KEYWORDS: Sign Language. Inclusion. Superior Teaching. Difference.

Apresentação

O presente trabalho tem por objetivo analisar alguns efeitos da inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia de uma universidade do sul do Brasil. Em um sentido amplo, atentar para as conexões produzidas com as atuais discussões sobre a inclusão dos surdos tanto no espaço pedagógico quanto na sua circulação no contexto social. Como materialidade de análise para esse trabalho, tomamos as narrativas de alunos ouvintes dos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia coletadas no começo e no final da disciplina de LIBRAS. Como questão disparadora para a produção dessas narrativas, nos perguntamos: a partir de quais condições foi possível incluir a Libras como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de Licenciatura (Formação e Professores) e Fonoaudiologia:

Com o objetivo de investirmos nessa problematização nos cercamos de um movimento teórico-metodológico que nos permitiu compreender a trama discursiva que articula a educação de surdos à educação inclusiva, atentando para as práticas “de produção da cultura e de artefatos culturais que institu-

em determinadas formas de ser sujeito na contemporaneidade, bem como a práticas de governo dos sujeitos a partir de uma racionalidade política neoliberal” (LUNARDI-LAZZARIN & MENEZES, 2015. p. 200).

A partir da filiação com o campo dos Estudos Pós-estruturalistas e dos Estudos Surdos em Educação, o olhar direcionado aos materiais analisados procurou colocar em suspeição determinadas verdades construídas e tomadas como naturais por si. Ao fazer esse exercício, procuramos movimentar um pensamento que toma como centralidade as questões linguísticas, culturais e políticas da educação de surdos e entendê-las como fazendo parte de um terreno contestado e conflituoso implicadas em poderosas relações de poder/saber. A tentativa de articular esses campos teóricos/metodológicos é possível no momento em que a preocupação, em grande parte dos estudos desses campos, é com o local, com o movimento, com o particular, com a complexidade da identidade e da diferença e com o contexto.

Nessa linha de pensamento, há agenciamentos de saber e de desejo – existe um motivo para a emergência de forças, quais sejam elas – que mobilizam o discurso e o anseio pela inclusão de surdos na escola e na sociedade. Assim, ainda que possamos escolher a forma de sermos governados (e escapar em breves momentos da normalidade instituída), dentro do jogo do neoliberalismo todos precisam estar na escola, e os surdos não fogem a essa normativa.

Na medida em que a educação no discurso neoliberal é apresentada como forma de enfraquecer mazelas sociais, é preciso mudar a organização escolar com o objetivo de atender à formação para o mercado. No entanto, quando nos referimos à disciplina de Libras no Ensino Superior, esta se encontra diretamente afetada pela viabilização das políticas (inclusivas, linguísticas). O controle do trabalho dos professores passa a ser considerado central para o êxito das reformas educacionais. Nesse sentido, é indispensável entender a subordinação das reformas educacionais ao mercado.

1. Disciplina de Libras no Ensino Superior: ambivalências discursivas no âmbito das políticas educacionais inclusivas

Diante desse contexto, os discursos políticos contidos no Decreto nº 5.626/05 – promotor do reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda do Brasil e os atravessamentos sociais que demandam de ações políticas – no caso específico deste estudo, a inclusão da disciplina de Libras nos currículos do Ensino Superior – constituem o ponto de partida para problematizarmos o imperativo das políticas de inclusão e seus efeitos em termos de condução do sujeito surdo a partir da racionalidade de governo neoliberal.

Um dos fatores relevantes para as novas políticas inclusivas nas universidades é a adequação curricular imposta na legislação que oficializa e reconhece a Libras (Lei nº 10.436/02) regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05 como disciplina obrigatória nas licenciaturas gerais e nos cursos de Fonoaudiologia. Outro elemento político importante nesse movimento por uma educação inclusiva foi a criação do curso de Graduação de Licenciatura em Letras – Libras, oferecido em todo território nacional. Este curso específico atende a uma demanda especial, motivada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para responder ao compromisso com as políticas de inclusão social, viabilizando a oferta desse curso de graduação para a formação de professores que possam apropriadamente atuar como professores de Libras. Ou seja, esse curso “oferece” a oportunidade de autoinvestimento para os sujeitos surdos que, investindo em si, poderão alcançar autonomia para usufruir do acesso ao mundo do consumo, da informação, da concorrência, da competitividade, ou seja, o mundo gestado pela lógica do mercado, no qual todos precisam estar incluídos.

Na esteira das teorizações pós-estruturalistas, é possível pensarmos em um duplo movimento provocado pela inclusão da disciplina de Libras nos currículos das instituições de Ensino Superior. Duplo movimento porque, ao mesmo tempo em que a inclusão da Libras promove a visibilidade linguística às diferenças surdas, por outro lado possibilita o agenciamento de um discurso inclusivo onde todos devem estar inseridos em diferentes níveis de participação e conforme a lógica do mercado. Essa necessidade de participação dos surdos no mundo da vida, lógica do mercado, fica evidente na narrativa abaixo:

Foi uma conquista muito grande para a comunidade surda a obrigatoriedade da Libras, pois os surdos começaram a ingressar na universidade. Tempos atrás, não víamos tantos surdos na academia como hoje (Aluna do Curso de Pedagogia).¹

Com base nesses movimentos de lutas políticas e linguísticas, é relevante pontuar que a partir da legislação tivemos uma maior movimentação e visibilidade de surdos circulando na academia. Aumentou o número de professores surdos que passam a lecionar a disciplina de Libras e, de outro modo, aumentou também o índice de estudantes surdos nas variadas instituições, fator agregado à presença legal de intérpretes de Libras nessas instituições.

Importantes fatores foram responsáveis por essas conquistas, como a oficialização da Libras, a oferta de cursos de formação de professores e intérpretes, as pesquisas na área da educação de surdos, a implantação da disciplina nos currículos das licenciaturas e Fonoaudiologia e a criação do curso de Letras-Libras – licenciatura e bacharelado.

De acordo com o Decreto nº 5626/2005, a Libras passou a fazer parte dos currículos das licenciaturas e de Fonoaudiologia,

¹ A fonte grifada em itálico significa a resposta dos alunos conforme a pergunta base explicitada no começo do texto.

mobilizando a militância surda pelo reconhecimento da diferença, o que ocorreu dentro de um contexto de efetivação das ações inclusivas, contexto esse em que as políticas de inclusão em suas diferentes esferas acabaram constituindo e produzindo a inclusão como obrigatória, como um imperativo na vida de todos. No entanto, algo que precisa ser tomado com mais cuidado é a forma como a língua de sinais vem se constituindo nos discursos curriculares das instituições de Ensino Superior. Essa disciplina é apresentada nas grades curriculares com uma carga horária mínima semestral, quase como um manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade. Bem sabemos que o aprendizado de uma língua transcende a sala de aula, exigindo um contexto e contato com a cultura em questão, e mais, uma educação bilíngue pede ao professor a fluência na língua e a circulação justa das línguas envolvidas na escola, de modo que ambas tenham o mesmo prestígio e rigor (SOUZA, 2006). A narrativa a seguir sinaliza para essa precariedade de contato com a Libras:

Eu sempre achei interessante o modo como os surdos “falam”, sempre gostei. A inclusão da disciplina no curso possibilitou que eu tivesse alguma noção sobre a língua dessas pessoas. Para mim será importante, terei um diferencial no meu currículo, apesar de achar que apenas um semestre não dá conta... (Aluna do Curso de Letras)

Assumir esse olhar para entender como a disciplina de Língua Brasileira de Sinais passa a ser produzida como obrigatória, nos possibilita entender como ela se torna imperativa na vida dos sujeitos, pois o Estado opera por diferentes estratégias para que ninguém fique de fora do mercado e que cada vez mais pessoas sejam beneficiadas. Mesmo que todos sejam capturados, cada um ocupará um espaço específico nessa relação de concorrência que o mercado incita. Dessa forma, mesmo que a igualdade de oportunidades seja anunciada, ela só garantirá o acesso às redes sociais, nas

quais só permanecerá em condições de jogo, aqueles que não cessarem de se investir, sempre mais e melhor.

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO & LOPES, 2007, p. 958).

Dessa forma, as instituições que hoje buscam atender a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos seus currículos, além de atender a uma obrigatoriedade legal, fazem com que tanto os professores em formação quanto os surdos estejam incluídos nessas práticas de autoinvestimento permanentes.

Segundo Lopes (2009, p. 161), “marcadamente, a inclusão aparece na política como determinante que orienta a própria necessidade de sua criação”. Nessa concepção, a obrigatoriedade da disciplina aparece como um princípio formalizador essencial do mercado, isto é, uma governamentalidade que interfere intensivamente na sociedade, na subjetividade e na conduta dos indivíduos.

A sociedade contemporânea, no contexto da lógica inclusiva, transforma os sujeitos em empreendedores de si mesmos, acirrando a concorrência entre si e fazendo como que a Libras passe a circular nas redes de consumo. A lei de Libras reconhece-a como a língua dos surdos brasileiros. Nesse sentido, reconhece os direitos linguísticos da comunidade surda, que passa a ter o direito de uma educação na sua própria língua. Destaca-se que a Libras é uma língua nacional, não estrangeira, ou seja, ela não pode ser comparada simplesmente ao ensino de línguas estrangeiras, pois é uma das línguas nacionais e conta com uma comunidade que a utiliza sistematicamente dentro do Brasil – a comunidade surda brasileira. Portanto, deve ser garantido o ensino dessa língua entre os membros de

sua comunidade e com professores de sua comunidade. Considerando-se esses aspectos, o curso de Letras-Libras tornou-se uma realidade e se justifica do ponto de vista legal, acadêmico, social e linguístico:

A partir da inclusão da Libras, cada vez mais tenho ouvido falar de surdo... (Aluna do Curso de Pedagogia)

Desde que o primeiro prazo para inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória começou a se esgotar, as discussões sobre esse tema tornaram-se mais acaloradas, constantes e aprofundadas, e as instituições de Ensino Superior começaram a correr contra o tempo para se adequarem à legislação federal.

De todo modo, os indivíduos e coletividades vêm sendo cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo “progresso” se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresas num mercado cada vez mais competitivo (GADELHA, 2009, p. 156).

Em decorrência da necessidade de atender a essa demanda da Libras no Ensino Superior, a inclusão da disciplina passou a ser uma das formas encontradas para que o surdo atinja uma situação social, cultural e econômica favoráveis, ou seja, esse investimento permite promover uma mudança social a curto prazo:

É legal, consigo me comunicar com um surdo que trabalha em um supermercado perto da minha casa, antes eu não via essas pessoas lá, agora consigo ter uma comunicação bem básica (Aluno do Curso de Fonoaudiologia).

Veremos indivíduos empreendedores de si, cujos imperativos vão por uma lógica que tem no mercado seu princípio de autoinvestimento. Essa mudança se dá a partir do momento em que os alunos surdos, ao serem inseridos em espaços sociais, poderão estabelecer maiores interações a partir da possibilidade de disseminação da sua língua, o que por sua vez lhes dará maiores condições de autoinvestimento, maior conhecimento, maior circulação, mobilidade etc.

É nesse contexto que as políticas de inclusão operam como uma biopolítica, o que significa que passamos a inventar espaços (sociais, educacionais, assistenciais) em que todos cuidam de todos em nome da prevenção dos problemas, em nome do menor risco. Porque só pensamos em incluir sujeitos nessa sociedade contemporânea porque um dia, na constituição das normas sociais, produzimos os excluídos e aqueles marginalizados do conjunto social. Compreendemos as ações inclusivas como práticas políticas de governamentalidade, portanto biopolíticas, a partir das quais, por uma questão de seguridade, é imperativo que todos passem a ser conduzidos e autoconduzidos para um investimento em si e nos outros.

2. Sujeito surdo e língua de sinais: alvos da lógica inclusiva

A proposta educacional bilíngue para surdos contempla que esses sujeitos têm o direito linguístico assegurado, pois é por meio da língua de sinais que a criança surda terá um desenvolvimento cognitivo e linguístico equivalente à criança ouvinte. Dessa forma também, para que a criança possa ter uma interação com as pessoas ouvintes, ela deverá ter acesso às duas línguas: língua de sinais e a língua majoritária. O tensionamento entre essas duas línguas no Brasil sempre foi um *cabo de guerra* diante da busca de solucionar o embate na vida social e escolar desses sujeitos.

A educação bilíngue para surdos constitui um território de disputas em que Libras e língua portuguesa estão em tensão constante nas interações verbais, posto que são línguas marcadas por relações de poder explicitamente assimétricas no espaço escolar (FERNANDES & MOREIRA, 2014, p. 60).

Dessa forma, o processo de disputa entre as duas línguas permanece constante, visto que a comunidade surda brasileira advoga o direito de haver escolas e espaços bilíngues nos quais a primeira língua dos sujeitos surdos seja a língua de sinais. Do outro lado, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assevera que esses alunos vêm tendo o direito assegurado nos atendimentos educacionais especializados em escolas inclusivas.

Essa definição, ainda que imprecisa, sugere que a educação bilíngue para surdos é algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas. Se a tendência contemporânea é fugir – intencional e/ou ingenuamente – de toda discussão que exceda o plano estrito das línguas na educação de surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico “especial”, em mais uma grande narrativa educacional, em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada. Em síntese: a educação bilíngue pode-se transformar numa “neometodologia” colonialista, positivista, a-histórica e despolitizada (SKLIAR, 1999, p. 7).

Por essa lógica, a língua de sinais torna-se um “objeto de consumo”, ou seja, essa estratégia possibilita um êxito na operação das condutas, pois o estado dessa forma capilarizado permite que cada um cuide de si e dos outros permanentemente. Dizendo de outra maneira, não se trata mais de fazer o surdo ouvir, mas fazer com que cada vez mais todos procurem aprender a língua de sinais, que poderá se constituir como um diferencial nos currículos. Nesse sentido, investe em si aquele sujeito que aprende a Libras e, por sua vez, investirá no surdo para que ele também possa conquistar condições de autoinvestimento. Assim, todos desenvolvem cada vez

mais condições de inclusão nas redes de consumo operadas dentro de uma racionalidade neoliberal.

Nesse contexto, inserir esses alunos nas escolas pode resultar na diminuição dos esforços empenhados pelo Estado no seu governmentamento. Na escola dita inclusiva, cada sujeito (aluno, professor, família) que nela atua é responsabilizado pelo bom desempenho do aluno com deficiência, e todos precisam se ocupar de seu desenvolvimento, além dele mesmo (MENEZES, 2011, p. 54-55A).

Nesse argumento, a língua de sinais acaba sendo banalizada, ou seja, passa a atuar muito mais como um suporte metodológico, do que ser reconhecida como a primeira língua do surdo. Dessa forma, entender que a diferença é a produção de um coletivo, é o fruto de composições das forças que constituem um determinado contexto sociocultural, mostra-nos ainda que se abrir para a diferença implica deixar-se afetar pelas forças de seu tempo. Trata-se de uma política que não consiste simplesmente em reconhecer o outro, respeitá-lo, preocupar-se com os efeitos que nossa conduta possa ter sobre ele; ela vai mais além, assumindo as consequências de sermos permanentemente atravessados pelo outro.

Acredito que hoje, com a disciplina, os surdos poderão estudar nas escolas comuns, juntos com os ouvintes (Aluno do Curso de Pedagogia).

Conhecendo melhor o outro, é mais fácil governá-lo, por isso, fazer com que todos saibam Libras facilita a identificação das características e processos históricos referentes à vida dos sujeitos surdos. Nessa lógica, pode-se compreender a oficialização e a obrigatoriedade da Libras como estratégias de governmentamento pensadas em uma racionalidade neoliberal, que pretende incluir todos no mercado, diminuindo os riscos sociais produzidos por essa própria população, o que faz os sujeitos tornem-se cada vez mais produtivos e responsáveis pelo seu autoinvestimento.

As discussões atuais sobre igualdade e justiça para todos giram em torno do problema da inclusão/exclusão, que, por meio de estratégias de poder, define quais são os grupos que participam dessa relação. Isso envolve um imperativo no qual campanhas políticas públicas, documentos oficiais, entre outros artefatos acabem por identificar quais são os grupos não representados, não beneficiados pelo bem público para, em seguida, encontrar maneiras de incluí-los (LUNARDI, 2003, p. 132).

A nossa vida é regida por uma racionalidade econômica, com isso o objetivo da inserção da disciplina de Libras nos currículos gera economia e gestão de riscos pela inclusão, pois aumenta a inserção do sujeito na vida social, diminui a dependência das instituições e sua condição flui nas diferentes trajetórias. Assim, cada vez mais vão se criando novos espaços como cursinhos de Libras, presenciais ou a distância, cursos de formação para professores do ensino básico etc.

Acho que uma das condições para que hoje tenhamos a disciplina é o fato da política. Sei de muitos professores da rede fazendo o AEE, não tenho muita informação sobre como funciona esse atendimento (Aluna do Curso de Educação Especial).

Uma das situações ambíguas da regulamentação da Libras refere-se ao fato de que agora as escolas comuns amparadas pelo Decreto nº 5626/05 como também pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e das Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial defendem a ideia de que estão “aptas” para “lidar” com a diferença surda, pois toda a reivindicação política em torno de uma escola bilíngue acaba reduzindo tudo e somente tudo à língua.

As mídias, por meio das propagandas do MEC, vêm construindo uma “convocação” para que todos venham estudar na escola comum, dizendo que todos, apesar das “diferenças”, vão ser acolhidos, independentemente de sua língua, cor etc. Mantém-se um

vínculo e uma dependência dentro da escola inclusiva, mostrando que todos terão a oportunidade de aprender com as diferenças. Algumas propagandas também apontam professores e colegas comunicando-se com os colegas surdos através da língua de sinais. Ora, sabe-se que dentro de uma sala de aula, onde a maioria dos alunos são ouvintes, a primeira língua será a oral, e diante disso nos questionamos: como fica o respeito com a diferença linguística do aluno surdo?

Eu sei de uma professora que está fazendo Libras, o município parece que “obrigou” os professores da rede municipal a fazerem aulas, acho que está certo, todos precisam saber o básico (Aluna do Curso de Pedagogia).

Com os crescentes manifestos em torno da inclusão dos surdos na escola comum, é possível pensar que toda mobilização para que cada vez mais pessoas saibam a língua de sinais pode decorrer do fato de que, quanto mais alunos com “necessidades educacionais” na escola comum tiverem matrículas, mais recursos financeiros e institucionais a escola recebe. Assim, cresce o número de investimentos e propostas pedagógicas de cursos de Libras tanto nas secretarias municipais quanto estaduais, “e é esse investimento em si, como condição de desenvolvimento pessoal (...) o que justifica a necessidade de investimento também nos outros, que possibilita que nos mantenhamos participantes das redes de consumo na lógica neoliberal” (MENEZES, 2011, p. 141B).

A comunidade surda, ao expandir sua área de atuação, é fortalecida em termos de participação na sociedade, o que, por sua vez, produz o fortalecimento dos discursos inclusivos que operam a participação de mais sujeitos nas práticas sociais. Nessa lógica, percebendo ser importante pensar sobre as relações entre inclusão e as estratégias de governmentação, constituídas no interior de uma racionalidade neoliberal, pensamos que, para a comunidade surda, consumir a inclusão é estar participando do jogo, da concorrência e da competição, para que cada vez mais surdos estejam inseridos nas universidades e no mercado de trabalho. Esse controle é neces-

sário, pois fabrica sujeitos úteis e econômicos, para autogovernarem-se. É preciso incluir a todos na escola. “E esse Estado de governo, que tem essencialmente por objeto a população e que se refere (a) e utiliza a instrumentação do poder econômico, corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p. 145-146).

O professor surdo ensina mais expressões faciais e corporais, brincadeiras, o professor ouvinte ensina vocabulário e gramática da língua (Aluna do Curso de Fonoaudiologia).

Olhando para o currículo e para o projeto político pedagógico do curso de Letras-Libras, podemos entender o investimento na formação de recursos humanos para atender às especificidades da educação das pessoas surdas. No entanto, também podemos ler esse currículo como uma forma de prepararmos melhor a população para atender aos preceitos da política inclusiva e ao Decreto nº 5626/2005. Desse modo, podemos inferir que as condições de implementação desse curso vieram atender a uma demanda “técnica” que precisava legitimar alguns sujeitos como aqueles que seriam os mais capazes para o ensino da Libras, e assim se satisfaz, pelo menos aparentemente, a um desejo da comunidade surda que ameaçava a lógica inclusiva. Ou seja, foram criadas estratégias de políticas de inclusão social e educacional para garantir ações de normalização de pessoas que estavam ameaçando escapar a essa normalidade.

Essa capacidade de inclusão da sociedade contemporânea passa, então, pela necessidade de desenvolvimento de condições de investimento em si. Investir em si para desenvolver e acumular seu capital, aquilo que lhe dará condições de concorrência, aquilo que lhe possibilitará inventar possibilidades ainda não pensadas, resolver problemas, inovar, empreender. Hoje tais características constituem a gramática escolar, uma gramática constituída por discursos que buscam a produção de sujeitos capazes de atuação

nessa sociedade que não cessa de se transformar (MENEZES, 2011, p. 3A).

A noção neoliberal discutida por Foucault nos faz entender que o sujeito econômico deverá produzir a si mesmo por meio de novas técnicas educacionais, ampliando as oportunidades de torná-lo um empreendedor de si mesmo. Dessa forma, as novas formas de governo mediante políticas públicas; no caso, as políticas inclusivas atuarão de forma conjunta com o mercado econômico, ou seja, o autoempreendedorismo irá se organizar, produzindo o capital humano dotado de estratégias para inclusão escolar e social fazendo com que ninguém perca nada e todos tenham tudo a ganhar.

As questões da diferença expostas nos textos oficiais, nesse estudo entendidos como as políticas inclusivas, mostram a ideia de uma forma de governar os sujeitos educacionais; no caso proposto, tanto os surdos divulgando sua língua quanto professores e pessoas buscando o aprendizado da língua de sinais. A diferença nos documentos legais é tomada como um dado, é despolitizada e folclorizada. Dessa forma, as políticas que vêm tratando das questões da língua de sinais, especificamente, produzem um governo da diferença.

[...] nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. Quando se fala da cidade que se governa, que se governa com base nos tecidos, quer dizer que as pessoas tiram sua subsistência, seu alimento, seus recursos, sua riqueza, dos tecidos. Não é portanto a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados (FOUCAULT, 2008, p. 164).

Foucault, em *Segurança, Território e População* (2008), ao falar sobre governamentalidade, aponta-nos que a dispersão das técnicas de governo está ligada a um corpo de *expertises*. No caso da inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas, fo-

noaudiologia, entre outros, esse corpo é formado por professores, psicólogos, fonoaudiólogos, orientadores educacionais, psicopedagogos etc., “especialistas da alma surda”. Como essas técnicas têm atingido os modos de compreender a língua de sinais? Como os discursos dos *expertises*, com seus regimes de verdade tem afetado as lutas políticas pelo reconhecimento da língua? Como essas práticas vêm subjetivando os sujeitos surdos, nesse contexto do imperativo inclusivo, que tem por objetivo governá-los?

Desse modo, o Estado, por meio da governamentalidade neoliberal, desdobra seu controle para que a disciplina de Libras possa ser visualizada no âmbito público como uma atividade sobre a qual ele é o responsável, sendo necessário estabelecer vínculos, que, no caso, estendem-se para os cursos de formação.

Assim, a língua de sinais, conforme mencionado, passa a ser tematizada, servindo como um recurso metodológico. Com isso, as articulações políticas, objetivando a inclusão da disciplina nas diferentes esferas educacionais, acabam produzindo um apagamento dessas fronteiras, pois na lógica inclusiva, todos sabendo a língua, a inclusão dos alunos surdos na escola regular estaria resolvida.

Esse processo está sendo perverso para toda comunidade surda, pois há uma “ilusão” no reconhecimento da língua e do sujeito cultural, tornando-os folclorizados na sociedade. O intuito desse texto não foi fazer um juízo de valor, estabelecendo uma oposição contra ou a favor das políticas inclusivas ou do Decreto nº 5626/2005, mas problematizar como a oficialização da Libras tem subjetivado os sujeitos surdos para sua circulação na sociedade inclusiva.

O Decreto nº 5626/2005 tem ajudado a comunidade surda e demais profissionais envolvidos com a área, sobre isso não há dúvida, com cargos de docência a professores surdos, discussões com professores nas licenciaturas, mas por outro lado há uma comercialização política da língua de sinais, uma possível “paralisação” das resistências surdas pelo trabalho cumprido e os perigos de um “ma-

nual rápido” que provoca e promove a inclusão e que precisam ser problematizados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 out. 2011.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 nov. 2013.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Edição Especial n. 2/2014, Curitiba, PR: Editora UFPR, 2014, p. 51-69.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GADELHA, S. S. *Biopolítica, governamentalidade e educação. Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, 2009.
- LUNARDI, M. L. A produção da anormalidade nos discursos da educação especial. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2003.
- LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; MENEZES, E. C. P. Pesquisas em educação especial: investigações a partir dos estudos pós críticos em educação. In: COSTAS, F. A. T.; PAVAO, S. M. O. *Pesquisa em educação especial. Referências, percursos e abordagens*. Curitiba: Appris, 2015.
- MENEZES, E. C. P. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. Tese (doutorado em educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2011. A
- MENEZES, E. C. P. Práticas escolares em operação para a produção de subjetividades inclusivas. In: VII Congresso Internacional de Educação: Profissão docente: há futuro para esse ofício? Anais em CD-Rom. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2011. B
- Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Licenciatura em Letras - Língua Brasileira de Sinais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngue*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 1999.

SOUZA, R. M. Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. In: *Revista ETD (Educação Temática Digital)*, v. 7, n. 2, 2006, p. 263-278.

VEIGA-NETO, A. LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, 2007, p. 947-964.

Artigo recebido em: 1 de agosto de 2015.

Artigo aprovado em: novembro de 2015.

Artigos de
demanda contínua

continued demand papers



O uso de recursos tecnológicos na alfabetização matemática das crianças surdas

The use of technological resources in mathematical literacy of deaf children

ALCIONE CAPPELIN

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná (PPGECM/UFPR); Curitiba, PR, Brasil. *E-mail: lcionecappelin2912@gmail.com*

LIZMARI MERLIN GRECA

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná (PPGECM/UFPR); Curitiba, PR, Brasil. *E-mail: lizmarigreca@gmail.com*

RENATA BALBINO

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná (PPGECM/UFPR); Curitiba, PR, Brasil. *E-mail: rebalbino@yahoo.com.br*

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo promover reflexões sobre o uso de recursos tecnoló-

ABSTRACT:

The present article aims to promote reflections on the use of technological resources

gicos na alfabetização matemática para crianças surdas. Apresenta-se o sujeito surdo na abordagem bilíngue, ou seja, o uso da língua de sinais e da língua portuguesa como segunda língua, e a importância das estratégias visuais para o ensino da matemática. A tecnologia é referenciada como uma grande aliada na alfabetização matemática para as crianças surdas, pois favorece e amplia as possibilidades de comunicação para esse grupo de alunos. Ao final do artigo sugerimos duas propostas de materiais digitais de matemática utilizando a língua de sinais, que foram desenvolvidas para crianças surdas dos primeiros anos do ensino fundamental para serem trabalhadas com o auxílio da lousa digital, que é uma tecnologia que possibilita trabalhar de diferentes maneiras as questões linguísticas que envolvem a educação matemática dos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Matemática. Educação Bilíngue. Tecnologia. Alunos Surdos

in mathematical literacy for Deaf children. It presents the deaf subject on the bilingual approach, that is, the use of sign language and the Portuguese Language as a second language, in addition the importance of visual strategies for mathematics teaching. Technology is referenced as a large ally in mathematical literacy for deaf children, as it favors and expands communication possibilities in this group of students. Finally, we suggest two proposals of digital materials for math using sign language, that were developed for deaf children of the first years of elementary school to be used with the aid of a digital board, which is a technology that allows different approaches to the linguistic issues that surround the mathematics education of deaf students.

KEYWORDS: Literacy. Mathematics. Bilingual Education. Technology. Deaf Students

Introdução

A educação dos surdos é um tema que está sendo abordado com mais frequência na sociedade atual, o que leva a avanços e buscas por pesquisas, principalmente no campo educacional. Em decorrência disso há novas tecnologias digitais que possibilitam desenvolver diversificadas estratégias de ensino.

A sinergia entre a educação dos surdos e as tecnologias digitais permite, principalmente, trabalhar de diferentes maneiras as questões linguísticas e os conceitos matemáticos das crianças surdas. Desse modo, o uso de *softwares* para a construção de recursos tecnológicos é uma das estratégias para o ensino de matemática direcionada a essas crianças.

Levando em consideração o contexto da inclusão educacional, Borges e Nogueira (2013) afirmam que não se discute a importância da língua de sinais, mas os diversos aspectos observados na sala de aula, considerando o contexto da inclusão escolar, como a falta de interação entre os surdos e os ouvintes, ausência de atividades que explorem o aspecto visual; a ausência de um currículo diferenciado, a falta de formação inicial e continuada sobre a inclusão escolar dos alunos surdos. Diante do exposto, os autores enfatizam a preocupação quanto à inclusão dos surdos na escola comum, pois é necessário ir além da questão linguística e avançar nas questões metodológicas, de modo que atendam as especificidades dos alunos.

No presente artigo, a surdez é discutida na concepção socioantropológica, ou seja, os sujeitos surdos não são vistos pela sua incapacidade de ouvir, mas sim por serem sujeitos visuais, capazes de discutir e opinar sobre suas vidas. Dito isso, o currículo deve levar em consideração a diferença linguística como centro da sua organização, respondendo também às demandas culturais, históricas e políticas dessa comunidade. Nesse contexto, o presente trabalho contempla a proposta educacional bilíngue para os alunos surdos. Skliar (2005) defende o direito linguístico do sujeito surdo de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), respeitando, ainda, os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição da surdez.

Assim, destacamos o uso da tecnologia, tanto para a escola para surdos, como para a escola inclusiva, tendo em vista a diferença linguística do aluno surdo.

Partindo da concepção de surdez que se pauta na diferença linguística e que postula a língua de sinais como sua primeira língua e deve ser adquirida pelo surdo o mais cedo possível, torna-se fundamental que haja a competência linguística em língua de sinais pelos profissionais da escola para que se possa alcançar uma educação de qualidade. Faz-se necessário também, refletir a importân-

cia dos recursos tecnológicos nos encaminhamentos pedagógicos, levando em conta a especificidade linguística desses sujeitos no processo da alfabetização matemática das crianças surdas.

Dentre os recursos tecnológicos presentes nas salas de aulas, destacaremos o uso da lousa digital por se tratar do principal tema de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa sobre Tecnologias na Educação Matemática (GPTeM).¹ Kalinke e Mocrosky (2014), quando explicam a importância do uso da lousa digital, “indicam que a escola precisa reconhecer que houve uma transformação da linguagem, que não se restringe mais à oralidade e à escrita, mas se amplia para a linguagem audiovisual” (KALINKE; MOCROSKY, 2014, p. 59). Os recursos tecnológicos desenvolvidos para a lousa digital favorecem, de forma visual, os processos de ensino e aprendizagem do sujeito surdo, desde que a sua diferença linguística seja reconhecida pela escola.

1. A educação para alunos surdos

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência começa a operar [...]. Os sujeitos não “adquirem” a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1981, p. 108).

A história da educação dos surdos se constitui por conflitos polêmicos em relação às questões linguísticas, já que por muitos anos as propostas educacionais direcionadas a esses sujeitos estavam voltadas às terapias de fala. A partir do Decreto Federal nº 5626/05² que regulamenta a Lei Federal nº 10.436/2002, houve

¹ Grupo de Pesquisa sobre Tecnologias na Educação Matemática. Informações disponíveis em: <http://gptem5.wix.com/gptem>. Acesso em: abr. 2015.

² Para saber mais sobre a oficialização da Libras em âmbito federal, Lei nº 10.436/02. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em:

então o fortalecimento das políticas públicas que envolvem a educação de surdos, trazendo para os contextos educacionais a proposta educacional bilíngue, tanto nas escolas inclusivas, bem como nas escolas para surdos. Atualmente, a educação bilíngue é garantida por este Decreto, no qual considera que a pessoa surda se comunica por meio de experiências visuais e da Libras, como se destaca a seguir:

Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005).

Na abordagem bilíngue é por intermédio da língua de sinais que o sujeito surdo participa efetivamente das interações sociais. Entretanto, ocorre que muitos alunos surdos chegam à escola sem contato anterior com a língua de sinais. Desse modo, cabe à escola promover o acesso mediante a participação nas atividades desenvolvidas pela escola de forma permanente com profissionais fluentes nessa língua.

Vale considerar que nem sempre é possível encontrar alunos fluentes em Libras nos anos iniciais no Ensino Fundamental em escolas inclusivas e escolas para surdos,³ pois muitas dessas crianças são filhas de pais ouvintes e têm o seu primeiro contato com a Libras no contexto escolar.

Diante disso, atualmente a surdez é entendida como uma diferença linguística e não como a deficiência pela falta do não ouvir ou falar. Segundo Strobel (2008), as pessoas surdas participam de “experiências visuais” e percebem o mundo de maneira diferente.

A escola inclusiva e a escola para surdos têm por objetivo oferecer iguais condições de aprendizado, além de buscar aperfei-

mar. 2015. E a regulamentação por meio do Decreto Federal nº 5626/05. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: mar. 2015.

³ O Estado do Paraná possui crianças surdas matriculadas em escolas regulares (comuns) e em escolas de educação básica para surdos.

çoamentos, melhores estrutura e materiais didáticos adequados, onde o visual seja privilegiado.

A escola que busca a educação inclusiva precisa ter materiais pedagógicos adequados às necessidades do aluno, um quadro de funcionários capacitados que a educação inclusiva exige, como é o caso abordado neste estudo Libras (Língua Brasileira de Sinais), e ter conhecimento de metodologias importantes que possam contribuir para o desenvolvimento da criança que possui alguma deficiência (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

2. O avanço das tecnologias e sua influência na educação surda

O uso das tecnologias durante os processos de ensino e de aprendizagem não pode ser justificado apenas pelo fato de trazer para a escola a realidade do aluno. Desse modo, exibiremos as principais ideias de Oleg Tikhomirov (1981) e de Pierre Lévy (1993). Convém destacar que entendemos as tecnologias como sendo os computadores e todas as suas interfaces desenvolvidas para os fins educacionais. Buscamos, assim, a compreensão sobre a possível mudança no processo de produção do conhecimento matemático, por alunos surdos, mediado pelo uso da lousa digital.

Na educação matemática, o uso de tecnologias com o objetivo de melhorar o processo de construção de conhecimento dos alunos, tem sido discutido por professores e pesquisadores. Os autores supracitados darão embasamento para justificar o uso das TIC's nas salas de aula. Percebemos que o papel do professor sofre mudança, segundo Kenski (2003) no sentido de que este deixa de ser a única fonte de informação e passa a ser o mediador do saber. Dessa forma, o aluno também deixa de ser apenas o receptor para ser o construtor de sua aprendizagem.

Oleg Tikhomirov, psicólogo russo, busca responder às seguintes questões: O computador afeta o desenvolvimento da ativi-

dade mental humana? Se assim for, como? Para isso faz a discussão de três teorias sobre a utilização de computadores pelo ser humano que abrange a cognição humana. Ele faz uma análise comparativa de como os seres humanos e os computadores resolvem um mesmo problema. A partir de seus estudos, Tikhomirov (1981) apresenta, por meio de três teorias, como o computador se relaciona com o ser humano.

A primeira teoria a ser proposta é a da substituição. Nesta, o computador toma o lugar do ser humano com o argumento de que este chega aos mesmos resultados mais rápido que o ser humano e com menos erros. Dessa forma, a programação heurística substitui a atividade criativa do ser humano. Essa teoria é desconsiderada, pois, segundo Tikhomirov (1981), a programação heurística não consegue traduzir todas as funções do pensamento criativo humano.

A seguir, a teoria da suplementação sugere que o uso dos computadores complementa a atividade humana. Por apresentarem respostas mais rápidas e com muita precisão, o uso de computadores proporciona um aumento na capacidade e velocidade de resolução de alguns problemas que são de difícil solução para o homem. Essa teoria defende que “os computadores suplementam o pensamento humano no processo da informação, aumentando o volume e a velocidade desse processo” (TIKHOMIROV, 1981, p. 258). Essa teoria se baseia na teoria da informação que defende que o pensamento deve ser dividido em diferentes partes. Na teoria da suplementação o computador é um suplemento do ser humano, realizando partes da resolução de um problema. O próprio autor critica essa teoria por desconsiderar os aspectos qualitativos do pensamento humano, considerando apenas o processo de resolução de um problema. Para Tikhomirov (1981), essa teoria sugere uma separação entre ser humano e máquina por haver tarefas que são resolvidas pelos seres humanos e outras que são resolvidas pela máquina; não há interação entre informática e pensamento.

Tomando como base as teses de Vygotsky, a teoria da reorganização proposta por Tikhomirov (1981) sustenta que o computador regula a atividade mental humana provocando sua reorganização. Para Vygotsky, os processos mentais tornam-se mediados por uma nova linguagem: escrita, sons e imagens. O uso de tecnologias favorece a transformação da atividade mental humana, que não acontece sem a presença do computador. Apresenta-se a relação entre ser humano e computador que ganha uma nova linguagem, resultando no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Com a proposta de interatividade entre informática e pensamento temos a reorganização do pensamento. Admitimos que o uso de computadores não substitui ou suplementa o ser humano, ele acarreta a reorganização da atividade mental, assim como a atividade mental também se reorganiza com o uso do computador.

As reflexões do filósofo francês Pierre Lévy (1993) sobre tecnologias da inteligência e inteligência coletiva nos possibilitam uma melhor compreensão da inserção de tecnologias no ensino de matemática. O conceito de inteligência coletiva surge da participação de vários indivíduos que compartilham seus conhecimentos em suas particularidades. Para Lévy (1993), a oralidade, a escrita e a informática são técnicas que estão relacionadas com a memória e o conhecimento e podem descrever a noção de tecnologias da inteligência.

As primeiras sociedades se estruturavam pelas oralidades primária e secundária. Na oralidade primária, o conhecimento era transmitido oralmente, o que viabilizava um contato pessoal entre os indivíduos envolvidos nos processos educacionais. Nessas sociedades a inteligência estaria particularmente relacionada com a memória.

As sociedades orais desenvolveram um método para garantir a eficácia da memória de longo prazo. As informações eram condensadas e associadas a uma rede com muitas conexões, partindo para uma forma de compreensão pela representação. Esse método se caracterizava pela construção de um elemento narrativo que

continha todos os assuntos que se desejassem aprender: mito ou fábula.

Segundo Lévy (1993), a narração de história por meio da oralidade fez parte da história da comunicação nas sociedades que não possuíam a escrita, isto faz parte da cultura oral “as representações que têm mais chances de sobreviver em um ambiente composto quase que unicamente por memórias humanas são aquelas que estão codificadas em narrativas dramáticas, agradáveis de serem ouvidas, trazendo uma forte carga emotiva e acompanhadas de música e rituais diversos” (LÉVY, 1993, p. 50). Essa afirmação justifica a importância da cultura sinalizada (LIBRAS) e da literatura em sinais contada por sujeitos fluentes nessa língua. Para as autoras Quadros e Schmiedt (2006), as produções de histórias espontâneas precisam fazer parte do processo de alfabetização das crianças surdas.

A oralidade secundária surgiu da necessidade do homem de registrar suas histórias que, com o passar do tempo, aumentavam significativamente. A fala já não supria suas necessidades de comunicação, surgindo então a escrita como uma forma de registrar e difundir os conhecimentos já adquiridos pelos homens. A escrita restringe o relacionamento humano, pois, com a distância entre narrador e ouvinte, o texto pode ser lido em qualquer lugar, permitindo, assim, o exercício de interpretação.

Para os ouvintes, a fala e a escrita são vistas como extensão da memória assim como para os surdos essa extensão é representada pela língua de sinais e pelos seus registros visuais. Com o surgimento do computador pessoal, o conhecimento poderia ser mais difundido e todos teriam acesso à informação conforme a sua necessidade. Todas as formas de extensão de memória coexistem de modo a possibilitar novos modos de comunicação.

A integração do computador às tecnologias da oralidade e da língua de sinais proporciona o surgimento de novos conhecimentos. Na informática temos a oralidade digital que se caracteriza de forma análoga à oralidade primária, em que os autores produ-

zem seus materiais de forma coletiva, um hipertexto. O hipertexto é composto por conteúdos informativos de diversas áreas e possibilita ao estudante o acesso a todas elas de forma participativa e autônoma. Segundo Lévy (1993), o hipertexto não é lido ou interpretado como um texto clássico, ele geralmente é explorado de forma interativa. Em concordância com o uso de recursos multimídia nos processos educacionais, Lévy (1993) afirma que:

A multimídia interativa adequa-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprendeu (LÉVY, 1993, p. 40).

Uma característica da oralidade digital é a capacidade de simulação. O conhecimento por simulação cria um ambiente que replica a atividade intelectual e a imaginação, não se assemelha ao teórico nem ao prático. A simulação ocupa um lugar central na cibercultura, pois amplifica a imaginação individual, permitindo que sejam compartilhados, negociados e redefinidos de forma coletiva.

Os simuladores e os materiais digitais possibilitam a interatividade e interação entre os alunos. Por promoverem uma interação, o uso de tecnologias em salas de aulas propicia a participação dos alunos, que é um dos fatores que afetam o ensino e a motivação a aprender. Neste artigo, consideraremos interatividade o processo pelo qual o indivíduo irá se relacionar com as tecnologias, e interação para descrever a relação síncrona e assíncrona entre os indivíduos.

Para Belloni (1999), interatividade é uma “característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com a máquina” (BELLONI, 1999, p. 58). A interatividade pode ser considerada a maneira que o usuário irá fazer uso das TIC. O conceito de interação, segundo a autora, consiste em uma “ação

recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre a intersubjetividade” (BELLONI, 1999, p. 58). Isto é, dois ou mais sujeitos se encontram e fazem uso de algum meio de comunicação como, por exemplo, a lousa digital. A interação é uma das principais características que sustentam as ações e as reflexões sobre o uso de tecnologias no âmbito educacional.

O uso da lousa digital nos processos educativos permite melhor visualização por meio da interação e da interatividade, contribuindo de maneira significativa para o aprendizado das crianças surdas.

3. Surdez: uma experiência visual

Diante da perspectiva da surdez como diferença linguística, considera-se que o uso dos recursos tecnológicos, presentes na escola, favoreça de forma direta no processo de aquisição da Libras e da língua portuguesa escrita das crianças surdas, bem como contribui na construção dos conhecimentos nas diferentes áreas do saber.

Ao se tratar das informações disponibilizadas na internet, muitos surdos fazem uso desse recurso de forma intensa, principalmente pela grande quantidade de *sites*, vídeos e outros recursos tecnológicos disponíveis em língua de sinais. Junto a isto, ocorre também a facilidade de adquirir informações por meio da língua portuguesa escrita, devido à rapidez de acesso e dos recursos visuais presentes nas mídias digitais, facilitando assim a busca do que se pretende.

Na pesquisa apresentada por Silva e Nogueira (2011) sobre a importância da linguagem na construção dos conceitos matemáticos por crianças surdas, fica evidente a necessidade de elas estarem

incluídas na comunidade surda para a aquisição e desenvolvimento linguístico de forma verdadeira. As autoras concluem que:

[...] as crianças surdas se relacionam com um meio onde há sistemas simbólicos socialmente elaborados, percebem a escrita matemática e, para apreendê-la em sua totalidade, exercem uma ação intelectual ativa sobre estes símbolos e sua escrita correspondente. Entretanto, para que este processo ocorra da maneira descrita, é necessário o domínio da Libras, um objeto social imprescindível também para a construção conceitual (SILVA & NOGUEIRA, 2011, p. 13).

Quanto à escola, segundo Vasconcelos (2010), o professor, ao abordar a resolução de problemas matemáticos para os alunos surdos, tem de lançar mão da tradução da língua portuguesa para a língua de sinais na compreensão dos problemas apresentados. Para ele, resolver problemas matemáticos escritos requer do aluno uma grande dose de leitura e interpretação de texto, contudo não basta atribuir as dificuldades dos alunos em ler problemas matemáticos às habilidades de leitura da língua portuguesa. A escola precisa pensar em como contribuir para que esse sujeito adquira a sua língua de forma competente para a compreensão do que é solicitado nas situações-problema.

Os autores do *Caderno de Educação Inclusiva – Favoreto da Silva, Greca e Vianna* (BRASIL/MEC, 2014) – esclarecem que “a educação matemática de surdos deve propiciar a contextualização dos fatos numéricos de modo a favorecer a construção dos conceitos. No caso dos surdos, a Libras deve ser a língua de instrução”. (BRASIL/MEC, 2014, p. 33).

Ao professor cabe a tarefa de mediar os conteúdos a serem ensinados à criança surda e, também, a importância de ensinar e levá-la a compreender os vocabulários específicos de conceitos matemáticos, os quais devem aparecer no dia a dia da sala de aula com uma forma de comunicação efetiva estabelecida para mediar as atividades e situações-problema. Para tanto, o professor precisa ir em busca desse novo conhecimento linguístico no contexto da

escola para surdos. E no contexto da inclusão escolar o profissional tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa⁴ deve atualizar-se e buscar aprimorar-se na mediação linguística, tendo em vista a qualidade da tradução para os alunos surdos.

Quando nos referimos à criança, é importante destacar a autora Danyluk (2010). Para ela, a noção de quantidade inicia com a linguagem falada ou gestual, por meio da qual a criança mostra que está formando as primeiras relações de quantidade quando se utiliza da linguagem para indicar que quer mais balas do que aquelas que lhes são oferecidas, ou mesmo ao dizer “mais”, “mais uma”. Dessa forma, a autora deixa clara a importância da língua materna na aquisição de conceitos apreendidos de modo natural e espontâneo.

A criança surda, quando inicia a sua aquisição dos conceitos matemáticos relacionados com os números, terá dificuldade para compreendê-los se o professor não conhecer os caminhos e as formas dessa criança aprender; por exemplo, na fase inicial escolar, a criança ouvinte faz uso dos dedos das mãos para contar; a criança que usa as mãos para se comunicar terá dificuldade de sinalizar os numerais e realizar a contagem simultaneamente. Além de estabelecer a diferença das representações dos números cardinais, ordinais e cardinais para quantidade; conforme esclarecido por Favoretto da Silva, Greca e Vianna (BRASIL/MEC, 2014):

Na Libras, as representações dos números *cardinais para códigos numéricos*, *ordinais* e *cardinais para quantidade* não são iguais, elas apresentam alterações de configuração de mãos e movimentos. Os números *ordinais* (B) diferem dos *cardinais para códigos numéricos* (A) nos movimentos para cima e para baixo e/ou na horizontal e vertical, que são acrescentados aos sinais (o mesmo sinal, mas com movimentos). Os números cardinais (A) são os códigos numéricos que representam números de tele-

⁴ A presença do tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa nas salas de aula de escolas inclusivas com alunos surdos é garantida pela Lei Federal nº 10.436/02 e regulamentada pelo Decreto Federal nº 5626/05. Esse profissional não é o professor e sim o mediador linguístico.

fone, de casa ou de ônibus. Os *números cardinais para quantidade* (C) apresentam alterações na configuração de mãos dos numerais de 1 a 4, em relação aos *cardinais para código numérico* (BRASIL/MEC, 2014, p.33).

Silva (2010) também esclarece em sua pesquisa sobre as notações numéricas dos surdos que “analogamente às notações escritas convencionais são os sinais dos números em Libras, pois apresentam uma organização posicional”. Por exemplo, o número 368 é sinalizado, três, seis e oito; isto quer dizer que basta o aluno conhecer a numeração indo arábico para escrever; porém isso não significa que compreendam os conceitos envolvidos por não entender o significado do valor posicional dos algarismos.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de que a formação dos conceitos matemáticos é um processo gradual, lento e necessita ser amadurecido ao longo dos tempos. Assim, a formação de conceitos é de longa duração e é necessário vivenciar diversas situações de aprendizagem pelos alunos.

As situações que envolvem os números estão muito presentes na vida de qualquer criança, porém o não acesso às experiências auditivas significativas pelo aluno surdo pode ter sérias consequências de não aprendizagem, visto também que a escola propõe muitas vezes práticas descontextualizadas e mecânicas. Diante disso, a atual concepção da alfabetização matemática visa à construção de práticas significativas para a consolidação progressiva dos conceitos matemáticos.

Dessa forma, pode-se afirmar que é necessária a aquisição da tecnologia da escrita pelas crianças. Contudo, é necessário incluir novos modos de comunicação como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades que venham a facilitar esse aprendizado (ROJO & MOURA, 2012).

A memória humana é estruturada de tal forma que nós compreendemos e retemos bem melhor tudo aquilo que esteja organizado de acordo com as relações espaciais. Lembremos que o domínio de uma

área qualquer do saber implica, quase sempre, a posse de uma rica representação esquemática (LÉVY, 1993, p. 24).

Diante do que foi exposto até o momento sobre as tecnologias e suas influências na sociedade, destacamos o uso da lousa digital como uma tecnologia interativa e visual para o ensino de alunos surdos.

4. Lousa digital

Dentre as diversas tecnologias disponíveis para a utilização em sala de aula, destaca-se para esse trabalho a lousa digital. Ela começou a ser utilizada no final da década de 1990 como uma ferramenta de apresentações e atualmente é utilizada como auxílio à alfabetização em salas de aulas.

Dentre os argumentos para justificar o uso da lousa digital como ferramenta interativa destaca-se, “sua adaptação aos diferentes estilos de aprendizagem, aos níveis diferenciados de interesses de intelectuais dos alunos, às diferentes situações de ensino e aprendizagem, inclusive dando margem à criação de novas abordagens” (KALINKE & MOCROSKY, 2014, p. 59).

Além disso, a lousa digital possui uma linguagem que não é baseada somente na oralidade e na escrita, uma vez que apresenta a linguagem audiovisual defendida por Nakashima e Amaral. Para essas autoras “a linguagem audiovisual reúne aspectos que despertam a atenção dos indivíduos, como cores, sons, imagens, movimentos, música” (NAKASHIMA & AMARAL, 2006, p. 40). Nesse caso, Belland (2002) defende que a lousa abrange três modalidades de ensino: o visual, auditivo e tátil. Um dos motivos para a sua utilização com alunos surdos é devido as diversas possibilidades de desenvolver atividades baseadas na linguagem visual, juntamente com a língua de sinais.

Outro fator importante da lousa digital é a interação e a interatividade, pois possibilita maior comunicação entre os alunos, além de ações como arrastar, soltar, destacar, movimentar imagens, textos, entre outras. É possível realizar a construção de atividades interativas diferenciadas para a sala de aula, permitindo melhor visualização das imagens pelo tamanho que a lousa possui, segundo Nakashima e Amaral (2010):

A lousa digital potencializa a realização de atividades mais interativas, em que os estudantes podem acompanhar todas as ações que o professor realiza no quadro, como abrir interfaces gráficas, desenhar, escrever, ou destacar palavras, utilizando uma caneta especial que se comunica com a lousa através de um sensor óptico. Além disso, o tamanho desses quadros interativos permite qualidade na resolução e visualização das imagens, ampliando a acessibilidade para que mais de um aluno possa realizar as atividades na lousa digital (NAKASHIMA & AMARAL, 2010, p. 390).

Conforme destacado, a lousa digital possibilita aulas mais dinâmicas e proporciona uma aprendizagem interativa. Um aspecto relevante do uso da lousa digital é que o professor e o aluno podem utilizar o seu próprio dedo para abrir telas, fechar programas, entre outros, tendo assim autonomia na realização das suas atividades.

Para a utilização da lousa digital, o professor pode desenvolver atividades pedagógicas utilizando-se de “imagens, textos, sons, vídeos, páginas da internet, entre outras ferramentas” (KALINKE & MOCROSKY, 2014, p. 60). Tem, assim, mais possibilidades de avanços nos processos educacionais, sobretudo na educação dos surdos.

A partir de recursos tecnológicos, como a lousa digital, é possível introduzir a perspectiva do aprender pela linguagem visual para as crianças surdas, desde que seja considerada a comunicação em língua de sinais. Dessa forma, a lousa digital possibilita uma aproximação entre alunos surdos e ouvintes, permitindo um conhe-

cimento bilíngue entre os pares no contexto da inclusão educacional.

Consideramos que o uso dos recursos tecnológicos na educação matemática contribuirá para um novo olhar pedagógico na elaboração de atividades para as crianças surdas.

[...] a participação das mídias informáticas é tão relevante, no contexto educacional, gerou a ideia de que o pensamento é reorganizado por uma dada tecnologia e que o conhecimento matemático é gerado por coletivos de humanos e não-humanos (BORBA, MALHEIROS & ZULATTO, 2007, p. 88).

Para os autores, os seres humanos e a mídia são importantes na construção do conhecimento, pois não se enfatiza a dicotomia ser humano versus tecnologia, considerando que o conhecimento é produzido na relação entre a pessoa e a tecnologia, como produto coletivo de seres-humanos-com-mídias.⁵ O uso de materiais pedagógicos em sala de aula contribui para sua melhor compreensão dos conteúdos.

A seguir são apresentados dois depoimentos de profissionais que utilizam a lousa digital na Sala de Recursos/Surdez. Esses depoimentos foram retirados do site do município de Ibiporã, Paraná.⁶

Para os estudantes do Centro de Atendimento Especializado na Área de Surdez (Caesmi) de Ibiporã, a lousa digital transformou-se em recurso fundamental para as aulas. De acordo com a diretora Ivete Pereira Semprebom, os surdos aprendem a partir de estímulo visual, por isso, a possibilidade de expor mais figuras enriquece a aprendizagem. "Quanto maior a quantidade de imagens, mais eles aprendem", explicou.

⁵ A ideia de seres-humanos-com-mídias é defendida por Borba (1999).

⁶ Disponível em: <http://www.ibipora.pr.gov.br/noticia/mostrar/6367-Lou->

[sas+Digitais+de+Ibipor%C3%A3+s%C3%A3o+destaques+na+Folha+de+Londrina.html](http://www.ibipora.pr.gov.br/noticia/mostrar/6367-Lou-sas+Digitais+de+Ibipor%C3%A3+s%C3%A3o+destaques+na+Folha+de+Londrina.html). Acesso em 19 jun. 2014.

Um dos professores que utiliza o recurso é Lucas Keller Botti, responsável pelo projeto Libras Socializa, cujo objetivo é aumentar o vocabulário dos surdos. “A lousa ajuda muito, porque me permite utilizar desenhos, fotos e outras imagens. Antes, ficava restrito aos cartazes”, disse. Outro facilitador é o acesso à internet, que facilita a realização de pesquisas. “Com mais informação disponível, os estudantes aprendem melhor.”

5. Sugestões de materiais para uso na lousa digital

Como vimos, a lousa digital possibilita uma mudança metodológica na prática docente. Viabiliza a construção e a realização de atividades interativas, segundo Lévy (1993); a interatividade é a possibilidade de o aluno participar, intervindo por meio de ações. Além disso, o uso da lousa digital traz para a sala de aula atividades multimídias, presentes na realidade da maioria das crianças. Para Nakashima e Amaral, “ao produzir materiais didáticos utilizando as ferramentas da lousa digital, o professor tem a possibilidade de explorar as ligações hipertextuais, ou seja, a multilinearidade” (NAKASHIMA & AMARAL, 2010, p. 392).

As atividades apresentadas a seguir foram desenvolvidas com a ajuda dos *softwares HotPotatoes* e *JClic*. São atividades de matemática para serem utilizadas na lousa digital com crianças surdas dos anos iniciais do ensino fundamental mediadas pela língua de sinais.

A primeira atividade busca associar quantidades com o seu respectivo número que está representado em Libras. Nessa atividade o aluno deve arrastar os elementos que estão na coluna da direita até o seu correspondente na coluna da esquerda. Ao final, clicando-se em “Verificar” na parte superior da tela, realiza-se a conferência de suas respostas, possibilitando que a atividade seja refeita caso ocorra algum erro.

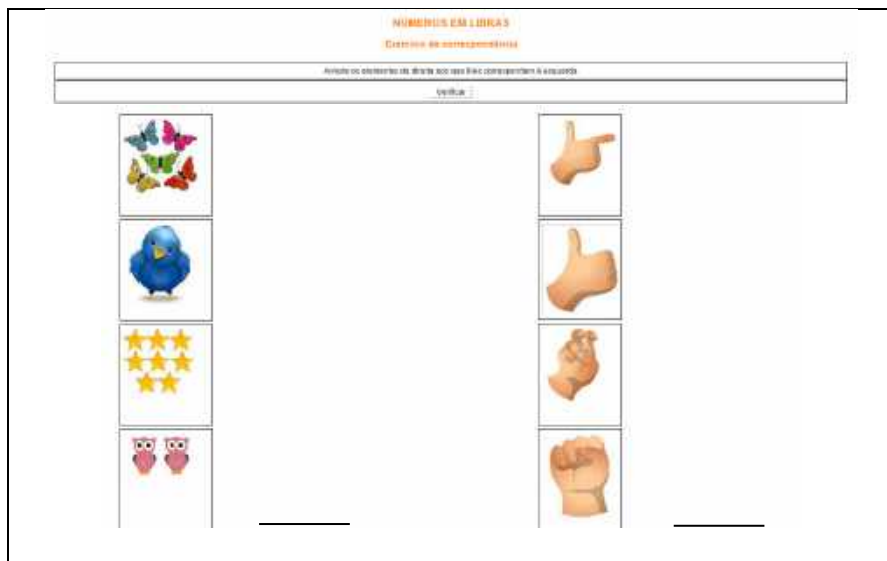


Figura 1: Atividade para ser desenvolvida com alunos surdos na lousa digital.

Para essa atividade o professor seleciona alunos e os encaminha até a lousa digital para a realização da atividade, que pode ser individual ou coletiva. Propõe-se que sejam desenvolvidas mais atividades como essa, utilizando-se outros números e, assim, permitindo que todos os alunos possam resolvê-las na lousa digital.

Essa atividade foi desenvolvida com o auxílio de um *software* gratuito, o *HotPotatoes*,⁷ o qual permite a construção de cinco tipos de atividades, sendo estas: elaboração de palavras cruzadas; ordenação de palavras de uma frase; exercícios de texto lacunar; questionários de múltipla escolha, de seleção múltipla, verdadeiro/falso, ou de resposta curta e atividades de associação de pares ou de ordenação de frases.

A segunda atividade desenvolvida é um jogo da memória. Esse jogo é composto por um conjunto de números de zero a nove, escritos por extenso, relacionando-os com seus respectivos símbolos em Libras. Para isso, o aluno deve clicar sobre o quadro escolhido revelando o número e encontrar o seu respectivo par. Se o

⁷ Disponível para download em: <https://hotpot.uvic.ca/>. Acesso em: abr. 2015.

aluno acertar o par continua a jogar; caso contrário passa a vez para o outro jogador.



Figura 2: Atividade jogo da memória para ser desenvolvida com alunos surdos na lousa digital.

Em sala, o professor pode dividir os alunos em dois grupos e realizar a disputa entre grupos. Essa atividade foi desenvolvida com o auxílio do software *JClic*,⁸ uma ferramenta que permite a construção de aplicações multimídia como: jogo da memória; sopa de letras; palavras cruzadas; quebra-cabeça; associações, entre outras.

As possibilidades para construção de atividades na lousa digital com os dois *softwares* apresentados são diversas e, além desses *softwares*, o professor pode buscar outros ou desenvolver atividades com o próprio *software* da lousa, podendo utilizar objeto de aprendizagem.⁹ As atividades aqui apresentadas constituem exemplos que podem ser adaptados a realidade de cada escola.

O professor, de acordo com a sua proposta pedagógica, pode criar exercícios que contemplem a inclusão dos alunos surdos na

⁸ Disponível em: <http://clic.xtec.cat/en/jclic/index.htm>. Acesso em: abr. 2015.

⁹ “Qualquer recurso virtual, de suporte multimídia, que pode ser usado e reutilizado com o intuito de apoiar e favorecer a aprendizagem, por meio de atividade interativa, na forma de animação ou simulação” (KALINKE & MOCROSKY, 2014, p. 62).

sala de aula, bem como atendam também as necessidades dos alunos ouvintes. Para Oliveira (2010), “o papel da educação inclusiva é o de proporcionar aos alunos um ensino de qualidade independente das barreiras encontradas devido às necessidades especiais de cada aluno, ela tenta se adequar as limitações de aprendizado de cada um” (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

Considerações finais

Este artigo apresenta duas possibilidades de atividades digitais que podem ser utilizadas pelos professores e pelos alunos surdos na lousa digital na alfabetização matemática. É importante afirmar que muitos surdos¹⁰ estão construindo materiais pedagógicos e discutindo as questões referentes à sua comunidade. É fundamental pensar nas crianças em processo de alfabetização e criar novas ferramentas digitais, bem como utilizar as existentes, pois ainda são poucas as produções em língua de sinais envolvendo a matemática para as crianças surdas.

Cabe à comunidade escolar se atualizar e aprender a lidar com as diferenças e com as necessidades educativas específicas de cada aluno. Atualmente, o ensino não se resume mais aos recursos da oralidade e da escrita na sua forma impressa, mas se amplia para uma linguagem mais visual (para os alunos ouvintes – linguagem audiovisual) e dinâmica, utilizando-se também de outras formas multimídias, pertinentes para os alunos surdos.

Os surdos têm o direito de aprender todos os conteúdos historicamente construídos na sua língua natural, a Libras, e, para que isso se efetive, a escola deve se valer de todos e quaisquer recursos. Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais será de grande impor-

¹⁰ A professora Surda Zanúbia Dada dispõe no Youtube diversos vídeos sobre Educação Matemática para surdos.

tância para a acessibilidade linguística, tanto na escola para surdos como na escola inclusiva.

Considerando o contexto de que todos os conteúdos podem ser explorados pelas crianças surdas, o educador pode aproveitar *softwares* existentes para alunos ouvintes. Contudo, há que se considerar a diferença linguística e a necessidade de criar espaços para a interpretação e tradução em Libras, constituindo, assim, outras possibilidades para novos estudos de materiais digitais que considerem a diferença linguística deste grupo de alunos.

Enquanto as escolas não estiverem organizadas de forma a garantir o ensino na língua natural do surdo, seja pela falta de professores surdos e ou pelo desconhecimento da Libras pelos profissionais e pelas crianças, o uso de recursos tecnológicos pode contribuir com estratégias visuais no processo de aprendizagem das crianças. No entanto, sabemos que apenas o uso dos recursos tecnológicos não garante a proposta educacional bilíngue.

Para tanto, Borges e Nogueira (2013) afirmam que os educadores precisam refletir sobre a utilização de tecnologias no ensino da matemática, pois se não houver uma reflexão sobre como fazer o uso das tecnologias da educação, será apenas mais uma ferramenta para a reprodução de informações e não de construção na formação de novos saberes.

Mediante este estudo e algumas considerações, acreditamos que a lousa digital se apresenta como uma grande aliada para o ensino das crianças surdas, proporcionando situações diversificadas de aprendizagem, pois permite que enquanto uma criança participa ativamente do processo, movimentando o recurso no momento da atividade, todas as outras crianças acompanhem visualmente a atividade. Espera-se que a partir dessas atividades os professores possam buscar, cada vez mais, outras atividades para serem exploradas, favorecendo, assim, os contextos da educação inclusiva e na escola para surdos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro, Forense, 1981.
- BEELAND, W. D. J. *Student engagement, visual learning and technology: can interactive whiteboards help?* 2002. Disponível em: [http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/grupos-de-pesquisa/pdf/2014/beeland_am.pdf]. Acesso em: abr. 2015.
- BELLONI, M. L. *Mediatização – Os desafios das novas tecnologias de informação e comunicação*. In: BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. Campinas: Editora Autores Associados, 1999, p. 53-77.
- BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P. S.; ZULATTO, R. B. A. *Educação a distância online*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BORGES, F.A.; NOGUEIRA, C.M.I. Um panorama da inclusão de estudantes surdos nas aulas de matemática. In: NOGUEIRA, C. M. I. *Surdez, Inclusão e Matemática*. Curitiba: CRV, 2013, p. 43-67,
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Caderno de Educação Inclusiva*. MEC, SEB, Brasília: 2014.
- BRASIL. Decreto Federal nº 5625/05. Brasília: 2005.
- DANYLUK, O. S. As relações da criança com a alfabetização matemática. In: BAUMANN, A. P. P.; MIARKA, R.; MONDINI, F.; LAMMOGLIA, B.; BORBA, M. C. (Orgs.). *Maria em forma/ação*. Rio Claro: IGCE, 2010, p. 28 - 33.
- KALINKE, M.A.; MOCROSKY, L.F. Objetos de aprendizagem e lousas digitais: uma experiência no Curso de Licenciatura em Matemática. In: RICHT A. (Org.). *Tecnologias digitais em educação: perspectivas teóricas e metodológicas sobre formação e prática docente*. Curitiba: [CRV](http://www.crv.org.br). 2014, p. 57-86.
- KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*. n. 10, v. 4, 2003.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: editora 34, 1993.
- NAKASHIMA, R. H. R.; AMARAL, S. F. *Indicadores didático-pedagógicos da linguagem interativa da lousa digital*. Caderno de Educação (FaE/PPGE/UFPel) v. 37, p. 381-415, 2010. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n37/15.pdf>. Acesso em: out. de 2014.
- NAKASHIMA, R. H. R.; AMARAL, S. F. A linguagem audiovisual da lousa digital interativa no contexto educacional. *Educação Temática Digital*, v. 8, n. 1, p. 33-48, 2006.

- OLIVEIRA, L. C. S. *O processo de inclusão do deficiente auditivo em turmas regulares do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado: Jussaro – Universidade Estadual de Goiás) 2010.
- ROJO, R. *Pedagogia dos Multiletramentos*. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. Parábola Editorial, São Paulo, 2012, p. 11-31.
- SILVA, M. C. A. *Os surdos e as notações numéricas*. Maringá: Editora da UEM, 2010.
- SILVA, M. C. A; NOGUEIRA, C. M. I. *Linguagem comum linguagem matemática: a educação dos surdos em questão*. PUC/PR. EDUCERE, Curitiba, 2011.
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- TIKHOMIROV, O. K. *The psychological consequences of computerization*. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: M. E. Sharpe Inc., 1981, p. 256- 278.
- VASCONCELOS, M. C. *A experiência no ensino e aprendizagem matemática para alunos surdos*. In: X Encontro Nacional de Educação Matemática. Salvador, BA; Via Litterarum: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010. v. 1 CD-R. p. 1-9.

Artigo recebido em: 5 de maio de 2015.

Artigo aprovado em: 15 de agosto de 2015.



A importância da aprendizagem de Libras para a formação de professores bilíngues dentro de uma perspectiva inclusiva

*The importance of Libras learning to the bilingual teacher's
upbringing from an inclusive perspective*

CLÉVIA FERNANDA SIES BARBOZA

Universidade Federal Fluminense (UFF); Niterói, RJ, Brasil.

E-mail: daninoal@gmail.com

LUCIANE CRUZ SILVEIRA

Universidade Federal Fluminense (UFF); Niterói, RJ, Brasil.

E-mail: daninoal@gmail.com

ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO

Instituto Nacional de Surdos (INES); Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: daninoal@gmail.com

HELENA CARLA CASTRO

Universidade Federal Fluminense (UFF); Niterói, RJ, Brasil.

E-mail: daninoal@gmail.com

RESUMO:

A legislação nacional que norteia ações educacionais para o alunado com surdez determina a obrigatoriedade de um atendimento diferenciado para esse público, uma vez que este possui como L1 a Libras e como L2 a língua oficial do país. O objetivo deste trabalho foi estabelecer uma discussão sobre questões importantes envolvendo o ensino e a inclusão de alunos surdos em escolas regulares, como a questão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna, a cultura surda, as diferenças entre integração e inclusão, tendo por fim a descrição de um estudo de caso em que analisamos uma possível contribuição de professores bilíngues de uma escola municipal da cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro, sem necessitar ter seu diálogo mediado por intérpretes, no processo de inclusão desse alunado surdo, estabelecendo assim vínculos importantes com esses estudantes. Utilizamos referências reconhecidas na área e entrevistas semiestruturadas realizadas em Libras com esses alunos surdos, fazendo um levantamento dos aspectos importantes para sua inclusão em escolas regulares, enfocando ainda a necessidade do domínio da Libras pelo professor para um melhor desempenho curricular e convívio escolar desse público.

PALAVRAS-CHAVE: LIBRAS. Professor. Inclusão.

ABSTRACT:

The Brazilian legislation that guides educational activities for students with deafness makes it mandatory a differentiated service to this audience, since it has Libras as L1 and the official language of the country as L2. The objective of this study was to establish a discussion of important issues involving the education and inclusion of deaf students in regular schools, such as the issue of Brazilian Sign Language (Libras) as first language, the deaf culture, the differences between integration and inclusion. The article closes with a description of a case study in which we analyze the possible contribution of bilingual teachers from a municipal school in the city of Petropolis, Rio de Janeiro, that do not need to have its dialogue mediated by interpreters for the process of inclusion of deaf students, establishing this way important links with these students. We use references recognized in the area and semi-structured interviews conducted in Libras with these deaf students by making a survey of the important aspects for inclusion in regular schools, still focusing on the need for the knowledge of Libras by the teacher to a better curricular performance and a better school life of this public.

KEYWORDS: LIBRAS. Teacher. Inclusion

Introdução

O processo de inclusão é um tema bastante complexo quando abordado sob a óptica psicossocial. No processo de inclusão de alunos surdos, o professor pode e deve ser o principal facili-

tador. Nesse contexto, é muito importante o aprendizado de Libras por todos os professores do Ensino Fundamental regular, em especial os que atendem diretamente alunos surdos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB - Lei nº 9394/96), no seu capítulo sobre educação especial, determina que os educandos com necessidades especiais devem ter a educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular, bem como serviços de apoio especializado (BRASIL, 1996). Este capítulo da LDB aponta para a viabilidade da aprendizagem pelas pessoas com necessidades especiais desde que esta siga as adequações necessárias às especificidades de cada caso (LDB, 2011).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece a obrigatoriedade do atendimento especializado, e este deve ser realizado principalmente pelo professor. Denota-se ainda a Libras como obrigatória para a formação no magistério tanto em nível superior quanto médio. O professor de Libras é preferencialmente uma pessoa surda, enquanto o intérprete necessita ser ouvinte, sendo ressaltada aqui a posição importante do professor adiante da inserção desse aluno surdo em uma classe regular de ouvintes (BRASIL, 2005).

Sabe-se que alunos pré-adolescentes e adolescentes passam por mudanças biológicas e psicológicas, além daquelas subjetivas, acrescentando-se ainda o fator social. Segundo Del Casale (1986, p. 175-178):

[...] as transformações morfológicas começam primeiro com o que se convencionou chamar de puberdade [...] ocorre geralmente entre os 12 e 14 anos [...] Aos 15 anos é mais importante a pertinência que a pertença: quer ir se integrando mais à família, aos grupos de amigos, aos colegas de escola [...] o grupo constitui o fator dominante de suas vidas, é onde sentem realizada a motivação de pertinência (DEL CASALE, 1986).

Além de todas essas mudanças, conflitos e desejos, o aluno surdo sofre também a discriminação que ocorre muitas vezes

por causa de sua surdez. Considerando esse quadro, esses alunos podem e devem ser auxiliados por profissionais de diversas áreas, incluindo também o professor.

Nessa perspectiva de auxílio e aproximação, um professor que domina a Libras e fica em contato direto com o aluno surdo pode auxiliar em suas dúvidas relacionadas não apenas com a disciplina, mas também com o mundo, seus medos, capacidades (muitas vezes ainda latentes), limitações, sem ter de utilizar um intérprete como mediador. Esse fato, por si, já aponta para a importância do aprendizado de Libras pelo professor. Como falar sobre mudanças corpóreas com uma terceira pessoa mediando o diálogo? E sobre o início de uma vida sexual? Essas questões são discutidas e esclarecidas quando o aluno é ouvinte a partir de profissionais que ganham a confiança desse indivíduo. Como o professor pode ganhar confiança e estabelecer relações com seus alunos surdos, se não ocorre uma verdadeira e direta comunicação?

O professor que domina a língua do aluno surdo tem como aliada a comunicação direta e os diálogos claros com a confiabilidade requerida por parte destes alunos. Esse profissional começa a se inserir na cultura surda e a conhecer um mundo diferente do que está acostumado. É importante o professor ser a pessoa inserida e não o contrário, pois a tendência atual ainda é centrar o trabalho no aluno a ser incluído como se ele tivesse a tarefa de alcançar os outros. Na realidade, os demais alunos aceitarão ou não os alunos surdos, frequentemente apresentados como deficientes e classificados leigamente como menos favorecidos em inteligência, dependendo da postura adotada pelo professor. Os outros alunos não devem ser estimulados a se aproximar por generosidade ou caridade ou para dar apoio apenas pelo simples fato dos surdos serem diferentes. Os educadores devem estimular relações de cooperação, autoestima, confiança, diálogos entre todos os alunos da classe, ouvintes e surdos, tirando o foco que existe e é criado sobre a discriminação. A inclusão não deve ser um fato cobrado, mas sentido.

Um sentimento de pertencimento, de se aceitar e aceitar os demais, de reconhecer e ser reconhecido integralmente (PCN, 2000).

Com base nesse cenário, o objetivo deste trabalho foi trazer uma discussão sobre questões importantes envolvendo o ensino e a inclusão de alunos surdos em escolas regulares abordando questões como a importância da Libras como língua materna, a cultura surda, as diferenças entre integração e inclusão, tendo por fim a descrição de um estudo de caso em que analisamos uma possível contribuição de professores bilíngues de uma escola municipal da cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro, que apresentam fluência em Libras e contato com a cultura surda, sem necessitar ter seu diálogo mediado por intérpretes, no processo de inclusão desse alunado surdo, estabelecendo assim vínculos importantes com esses estudantes.

1. Metodologia

O trabalho foi dividido em duas partes: a primeira constitui uma breve discussão a partir de artigos clássicos na área de surdez obtidos a partir da busca em *sites* como o Scielo e Bireme, utilizando palavras-chaves como *surdez*, *ensino*, *bilinguismo* e *professor*; na segunda parte, descrevemos um estudo de caso com características quantitativas e qualitativas, em que buscamos identificar a importância do professor bilíngue como facilitador do processo de inclusão, utilizando a visão do aluno surdo.

A população-alvo do estudo de caso foi formada por uma amostra de conveniência composta por quatro alunos surdos, três do sexo feminino e um do sexo masculino, estudantes do 6^o ao 9^o anos de uma escola municipal de Petrópolis, Rio de Janeiro. Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada com respostas livres, sendo os depoimentos filmados e posteriormente transcritos na íntegra e analisados na perspectiva do discurso do alunado surdo. Buscou-se identificar nos relatos a importância dos

professores bilíngues na inclusão do surdo na opinião pessoal dos alunos, que representaria uma satisfação ou insatisfação de cunho social e emocional e, portanto, de grande importância no contexto do estudante adolescente/jovem adulto.

2. Resultados e discussão

Conforme já mencionamos anteriormente, o presente trabalho foi dividido em duas partes: na primeira construímos uma breve discussão a partir de artigos clássicos na área de surdez, que ressalta questões importantes que não podem ser ignoradas na inclusão e ensino do aluno surdo; na segunda parte descrevemos um estudo de caso que aponta para grande importância do professor bilíngue no contexto desta inclusão.

2.1 A inclusão escolar dos surdos e as questões de grande relevância

A Língua Materna dos Surdos

Entende-se por língua materna aquela adquirida de modo natural pelo falante. Por exemplo, para os brasileiros ouvintes, a aquisição da língua portuguesa se dá de modo natural pela audição, e, assim, quando entramos na escola, entramos com uma língua materna e somos trabalhados a partir dela (SILVA e GUIMARÃES, 2013).

O indivíduo surdo, por ser privado do sentido auditivo, não tem como adquirir a língua portuguesa de forma natural, portanto isso ocorrerá de maneira artificial, ou seja, como uma segunda língua (L2). A língua adquirida de forma natural pelo surdo é a Libras, o que ocorre pelo sentido visual. Nem sempre o surdo terá a Libras como L1. Por inúmeras questões, como as familiares, às vezes individuais ou até mesmo escolares, ele poderá ser oralizado e usar a língua portuguesa como forma de comunicação. Isso não

significa que ele terá essa língua como materna, afinal ela não será adquirida de forma natural. Entretanto, quando nos deparamos com a realidade da inclusão, faltam-nos materiais em Libras para trabalhar com os surdos (SOUZA, ROCHA e CASTRO, 2015)

Quadros e Perlin (2007) explicam que, para ensinar português e permitir uma boa educação para alunos surdos, deve-se fazer uso dos dicionários bilíngues. Esses autores ainda apontam que a confecção desse tipo de material precisa ter a participação e revisão de um grupo de surdos fluente em língua de sinais.

Para facilitação da inclusão dos alunos surdos, a presença de um intérprete em cada sala de aula é obrigatória. Contudo, mesmo com a presença de intérpretes, observa-se que as metodologias e as estratégias de ensino utilizadas atualmente ainda são voltadas prioritariamente para uma visão oral-auditiva, geralmente, devido à maioria do público estudantil ser composto de ouvintes. Assim, mesmo quando o professor flexibiliza o conteúdo e as atividades, ainda a acuidade visual é pouco explorada. Sabe-se que a presença do intérprete em de aula não resolve nenhum desses questionamentos metodológicos com relação à educação de surdos, salvo a presença da Libras dentro da sala, mas essa questão visual característica do individuo surdo ainda é ignorada ou relevada a segundo plano pelos profissionais da educação (QUADROS e PERLIN, 2007).

Com a aquisição da Libras, o aluno surdo desenvolverá a sua capacidade intelectual mais rapidamente, podendo, então, assimilar todas as atividades com igualdade de tempo em relação ao aluno ouvinte - de acordo com Pedreira (2007) quanto mais cedo um individuo adquirir uma língua, mais eficientemente ele conseguirá construir sua identidade, interagir, compreender e construir significados do mundo social, construção essa que, no caso dos surdos, é feita pela língua de sinais. As escolas especiais, ainda de acordo com a autora, são um espaço privilegiado para o encontro com outros surdos e para aquisição da língua de sinais.

Um dos preceitos da abordagem bilíngue é que a primeira língua da criança surda seja a língua de sinais. Todavia, aproximadamente 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (QUADROS, 1997). Isso afeta diretamente a aquisição da primeira língua pelos filhos surdos de pais ouvintes. Caso os pais não sejam falantes usuários da Libras, a criança não terá insumos linguísticos satisfatórios para sua aquisição. Na comunicação entre pais ouvintes, sem língua de sinais, os insumos serão provindos da língua oral, porém não influenciarão a criança, já que ela não será capaz de internalizar tais insumos devido à condição de surdez (PEDREIRA, 2007; SOUZA, ROCHA & CASTRO, 2015).

A família deve estar ciente da necessidade da aquisição da língua de sinais o mais cedo possível. Entretanto, existe uma grande dificuldade em conciliar essa necessidade com o desconhecimento sobre a Libras, a interpretação das leis vigentes relativas à concepção de igualdade de acesso à educação, que culminam com a política de inclusão. Isso resulta em um dos problemas mais graves na educação surda: o grande número de alunos que chega à escola sem uma comunicação efetiva e com defasagem linguística (QUADROS, 1997).

Quadros (1997) afirma que uma criança adquire sua primeira língua (L1) de maneira natural e espontânea, ou seja, essa língua não é ensinada: ninguém ensina ninguém a falar, simplesmente se aprende a falar. Da mesma forma com as crianças surdas, ninguém as ensina a sinalizar, mas de forma natural aprendem a sinalizar. A criança, desde a concepção, nascimento, bem como o período das etapas iniciais de vida, possui um forte vínculo com a mãe. O desenvolvimento emocional e social decorre da capacidade de receber estímulos. Constata-se ainda que a maturação biológica é suscetível aos fatores ambientais e assim influencia a criança positivamente ou negativamente.

As ideias de Vygotsky, discutidas por De Paula e Mendonça (2009), remetem à aprendizagem e desenvolvimento ocorrendo a partir do contato com o meio, que é constituído historica-

mente. O desenvolvimento motor e as capacidades sensoriais caminham de forma paralela na primeira infância, fortalecendo-se reciprocamente. Observa-se neste processo um período significativo na infância, prolongando-se até a vida adulta com a comunicação sensorial (DE PAULA & MENDONÇA, 2009).

Quando a criança não alcança bom aproveitamento pré-escolar, demonstra problemas de adaptação. Falhas de atenção, de concentração e de lateralização passam normalmente despercebidas pelos pais durante as primeiras fases de desenvolvimento, que antecedem o período pré-escolar. A ausência ou diminuição da audição não é visível; geralmente é percebida muito tarde, quando a criança não desenvolve a fala na fase esperada. Todavia, pais e educadores não podem esperar até 3, 4 anos de idade sem que a criança fale. Há necessidade de se perceber se a criança tem reações aos sons para que se faça um diagnóstico precoce.

Além do diagnóstico precoce para auxiliar a aquisição da língua materna desde a idade mais tênue, há também dificuldades de proporcionar às crianças surdas a aquisição da língua por falta de modelo de professores surdos e professores bilíngues.

Nesse contexto, a aquisição da língua de sinais se torna um processo a ser realizado com um trabalho intenso por professores/instrutores de Libras e/ou professor bilíngue acompanhado de equipe pedagógica em que, juntos, irão discutir, analisar e elaborar métodos e estratégias para contemplar conteúdos estruturantes a serem trabalhados tanto em língua de sinais, quanto em português escrito (QUADROS, 1997; SOUZA, ROCHA & CASTRO, 2015). Por vezes, as funções do instrutor surdo bilíngue ultrapassam as questões educacionais e se entrelaçam com aspectos sociais e psicológicos da criança surda. Convém ressaltar o fato de que, conforme relata Quadros (1997, p. 109), “realizando atividades que envolvam a participação dos pais a escola estará resguardando a relação pais e filhos e estará oportunizando aos pais o acesso à Libras como sua L2”. (QUADROS, 1997). Assim, o instrutor auxiliará a criança no processo de aquisição da língua de sinais, oferecen-

do a ela modelos bilíngues. Para tanto, há a necessidade de um projeto que contemple particularmente o ensino da Libras.

Sobre a filosofia bilíngue, afirma-se que possibilita também a relação entre o adulto surdo e a criança, para que esta possa construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A língua de sinais deve ser introjetada pela criança surda como uma língua valorizada, o que tem sido bastante difícil hoje em dia, apesar de ocupar um lugar central na configuração das comunidades surdas (LISSI, GONZÁLEZ & SVARTHOLM, 2012). O fato é que a Libras foi sistematicamente rejeitada e apenas recentemente tem sido valorizada pelos meios acadêmicos e pelos próprios surdos.

Cabe destacar que há a necessidade de “criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas.” (QUADROS, 1997, p. 107). “[...] criar um ambiente linguístico apropriado, observando a condição física das pessoas surdas significa oportunizar o acesso à língua de sinais – única língua adquirida de forma espontânea sem intervenção sistemática e formal”. Esse ambiente implica a presença de pessoas que dominem a língua de sinais “[...] preferencialmente pessoas surdas adultas que possam assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro da criança e a formação de sua personalidade mediante uma identificação com esses adultos” (QUADROS, 1997, p. 107).

Outra questão importante a discutir é a distinção entre oralismo e ensino da língua oral. Oralismo é muito mais que uma filosofia, é uma ideologia que impõe uma língua desprezando a língua de sinais. Entretanto, o ensino da língua oral, quando realizado por opção do surdo e de sua família, pode ser praticado com naturalidade pela criança (POKER, 2015). Nesse contexto, o trabalho de ensino de língua oral tem tomado outros caminhos. No primeiro momento houve um choque e uma contraposição radical ao trabalho de oralização. Contudo, pouco a pouco a própria comunidade surda tem tomado consciência da necessidade de flexibilização e da

importância do ensino da língua portuguesa. Para se manter nessa nova perspectiva bilíngue, a própria fonoaudiologia tem buscado novas estratégias, a fim de não desvalorizar, ferir ou ofender a comunidade surda e a língua de sinais (GOMES, SILVA & DAROQUE, 2012).

Considerando-se todos os aspectos abordados, aponta-se a questão relevante de se conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento da primeira língua da criança surda, ou seja, a língua de sinais, sendo esse o primeiro passo para uma real inclusão.

A cultura surda

A diferença intercultural dos ouvintes e dos surdos orienta o trabalho do professor sob a perspectiva histórico-cultural. Assim, abrem-se novos caminhos para um melhor entendimento de como se dá o processo de aquisição do conhecimento por parte dos seus alunos surdos, bem como suas relações com o meio.

O conhecimento organizado cultural e historicamente permite a esses sujeitos uma melhor compreensão do mundo em que estão inseridos, proporcionando-lhes uma experiência transformadora em relação à sua posição participativa na sociedade e na construção da sua própria história.

A escola reproduz as relações sociais como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, associado diretamente ao que se entende como conhecimento socialmente válido e legítimo. No entanto, os critérios de seleção e de legitimação desse conhecimento não são construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou fundamentados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder na sociedade.

A educação de surdos leva, na prática, a uma maior exploração da acuidade visual do surdo e ao respeito a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda. Quadros e Perlin (2007) explicam que, na estimulação precoce, é necessário que seja esclarecida detalhadamente à família a proposta oferecida pela ins-

tituição de ensino para desenvolver as potencialidades do indivíduo surdo. Os profissionais que assumem essa função devem ser preparados para explicar adequadamente sobre o meio de comunicação visual peculiar do surdo e que este permite à criança desenvolver-se de forma análoga aos ouvintes.

A estimulação precoce deve ser trabalhada em classe ou escola especial e deve contar com o acompanhamento, sempre que necessário, de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, assistentes sociais e professores surdos para o ensino da língua de sinais de forma plena. Mediante essas experiências visuais são trabalhados o pensamento, a sensibilidade, a percepção, a intuição e a cognição da criança de maneira integrada, possibilitando o desenvolvimento das capacidades criativas (QUADROS & PERLIN, 2007).

Após o Congresso de Milão, a língua de sinais sofreu grandes abusos, chegando os surdos a terem suas mãos amarradas dentro do ambiente escolar para que não conseguissem se expressar por meio dela. Esta atitude prejudicou, em muito, o desenvolvimento da comunidade surda em todo o mundo.

Apesar da proibição do uso de gestos e sinais por parte dos oralistas, raramente se encontrava uma escola para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos mesmos. Muito tempo passou até que o interesse pelo estudo da língua de sinais de um ponto de vista linguístico fosse despertado novamente, o que ocorreu por volta dos anos 1960 com os estudos desenvolvidos nos Estados Unidos. Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), encontrou-se uma estrutura que, de muitos modos, assemelha-se àquela das línguas orais.

A literatura atual da área de linguística argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons, fonemas, cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras); com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual, pode-se produzir um grande número

de unidades com significado (sinais). A análise linguística de um sinal mostra que este pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O lugar no espaço onde as mãos se movem, a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão(s) a realizar o sinal, sendo esses então os “traços distintivos” dos sinais.

A língua, bem como os pais, está sujeita às influências dos costumes da comunidade a que pertence e que a usa, nos vários níveis da sociedade. Em um mesmo grupo social pode haver mudanças entre uma geração e a seguinte, pois a sociedade se transforma e, com ela, a maneira de perceber a criança e de educá-la. Fornecer um contexto que possibilite a sobrevivência e o desenvolvimento dos indivíduos é um propósito da família. Trata-se da matriz da identidade, transmitindo os valores da sociedade que modela o processo de socialização da criança. Por isso, a língua tem de fazer parte deste contexto, tendo a Libras então importância vital para a comunidade e cultura surda.

Cada família tem suas regras e características, mas deve ser orientada a proporcionar tempo para que a criança surda também tenha contato com a escrita, como, por exemplo, por meio da leitura de histórias infantis. A partir do Decreto nº 5.626/2005, em que a Libras foi regulamentada, as instituições de ensino tiveram dificuldade de encontrar profissionais qualificados segundo as exigências da lei (BRASIL, 2005).

Poucos surdos tiveram acesso ao nível superior e, embora o curso de Pedagogia tenha sido um dos preferidos pelos estudantes surdos, a abordagem era direcionada a alunos ouvintes e nem todos contaram com um Intérprete de Língua de Sinais durante o curso (BASSO; STROBEL & MASSUTI, 2009, s/n).

Nos últimos anos, em razão dos índices nacionais de alfabetização, diversos projetos educacionais têm tido como objetivo principal estimular o aprendizado da leitura e da escrita para todos os alunos. Para tanto, é necessário que a criança possua maturidade suficiente para ser submetida ao processo de alfabetização. Com

isso, é essencial que, por meio da observação do desenvolvimento neuropsicomotor da criança, seja ela surda ou ouvinte, detectem-se precocemente aspectos desarmônicos, inadequados e sugestivos de defasagens evolutivas para que sejam corrigidos ou que sejam viabilizados caminhos alternativos; no caso de crianças surdas, a aquisição da Libras. Nesse cenário vale considerar a importância de professores bilíngues para a detecção desses problemas, visto a sua fluência na língua materna destes indivíduos.

Uma vez que a família se depara com o primeiro caso de surdez, vive em um desconhecimento profundo dos aspectos culturais e linguísticos da comunidade surda, bem como das potencialidades dos surdos. Quando toma conhecimento do diagnóstico, esquece a criança e se fixa na existência da surdez. Assim, cabe à escola promover cursos de língua de sinais para os pais de crianças surdas para então auxiliar no desempenho escolar destas. O contato com a família possibilita à escola o conhecimento do que ocorre na vida dessa criança, dando ênfase à priorização da criança em vez da surdez.

A criança atrelada aos laços familiares tende a se engajar na cópia dos comportamentos parentais, o conhecimento das expectativas positivas e negativas existentes sobre esta criança é muito importante para o educador. O educador passa a ser ponto de referência, uma ponte entre a cultura dessas crianças e a cultura de seus pais, intermediando e facilitando o entrosamento de ambos. Como mediador, o professor tem como objetivo auxiliar no respeito à cultura surda por todos os ouvintes, bem como fazer um elo de ligação entre as culturas para evitar choques sociais e discriminação.

Ao se analisar a literatura, observa-se que a restrição do uso dos sinais para a realização da comunicação entre indivíduos surdos, família e escola, ao longo da história dessa comunidade, afetou a confecção de histórias, mitos e todos os demais conteúdos de uma cultura. Com isso, permanece até hoje um campo vazio de registros da cultura surda seja pelos ouvintes – mediante escrita – ou pelos surdos – por vídeos, escrita ou mesmo histórias contadas

na própria língua de sinais transmitida através de gerações. Desse modo, observa-se um dado psicossocial em que indivíduos surdos, sentindo-se marginalizados em uma sociedade oralista, interagem apenas em grupos exclusivamente surdos, tendo muitas vezes e inadequadamente vergonha de utilizar sua própria língua materna diante do preconceito ainda verificado no século XXI.

Considerando-se os aspectos abordados nesta seção, aponta-se a necessidade do professor e da escola conhecer, respeitar e divulgar entre os ouvintes a cultura surda e sua comunidade, sendo essa uma questão relevante para uma real inclusão.

Diferenças entre inclusão e integração

A visão atual de escola propõe um ambiente inclusivo que postula a reestruturação do sistema educacional com o objetivo de que a inclusão seja real. Os alunos com deficiência auditiva saem do ambiente da sala de aula em busca de apoio pedagógico nas salas de recursos por necessitarem de comunicação específica na língua de sinais. A educação inclusiva aparece como uma melhora da sociedade, mas exige que os professores constantemente atualizem suas práticas pedagógicas e que a escola se modernize, evitando esse atendimento exclusivo e não inclusivo do aluno. A própria legislação brasileira propõe a prática inclusiva, conforme mencionado anteriormente, mas os métodos utilizados ainda são questionados.

O movimento de educação inclusiva cresce no Brasil. Contudo, por um lado, reflete o conjunto de manifestações contra a exclusão historicamente vivida pelas pessoas com necessidades educacionais especiais e, por outro, as manifestações, ideais e reivindicações dos próprios surdos associados aos conhecimentos teóricos materializados na produção científica de pesquisadores das áreas de educação de surdos, psicologia, linguística e antropologia. Assim, atualmente todos são contra a exclusão na educação e a favor de uma educação bilíngue para surdos.

É notório que o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais tem se ampliado de modo significativo no contexto escolar. Assim, a atual dinâmica de inclusão vem implantando mudanças objetivas nas atividades em sala de aula. A matrícula de acadêmicos surdos tem requerido uma reflexão sobre o processo de ensinar e aprender desse alunado e a contratação de novos personagens, como o professor de Libras. Além disso, há cursos para professores das demais disciplinas, que atuam junto aos alunos surdos, favorecendo uma comunicação eficaz.

Como a escola comum também está incumbida, pela política inclusiva, dessa árdua tarefa, cabe fornecer informações aos professores sobre as necessidades educacionais especiais do alunado com surdez, seguindo a diretriz educacional que garante o direito dos surdos de ter acesso ao ensino por meio de sua língua materna (BRASIL, 2001). Essas informações precisam incluir o entendimento sobre a diferença entre integração e inclusão.

Na integração ocorre uma incorporação social e física dos indivíduos que estão segregados/isolados dos demais, trazendo-os para a sociedade. Aqui o atendimento perde o caráter de assistência, enfatizando-se as potencialidades e tirando o caráter de doença das deficiências. Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 1994, p. 18):

Integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade [...] no ambiente escolar, refere-se ao processo de educar – ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educacionais especiais, durante uma parte ou totalidade de tempo de permanência na escola (BRASIL, 1994).

Muitas foram as críticas relacionadas com integração, uma vez que os alunos com necessidades educacionais especiais eram meramente colocados em várias salas de aulas.

Surgiu, então, um novo paradigma – o da inclusão –, que, além de mexer com estes alunos, mobiliza toda a sociedade que

deve se desprender de preconceitos e oferecer muito mais que apenas modificações físicas dos espaços escolares para o atendimento desse alunado. Entende-se como inclusão:

A nova postura da escola comum que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade a todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário e a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, s/n).

Para maior esclarecimento, Celina (2012) em seu texto “Da Integração à Inclusão”, explica:

Integrar-se é um caminho de mão única: cabe à pessoa com deficiência modificar-se para poder dar conta das exigências da sociedade. É um processo de seleção, processo que atinge todas as pessoas, uma vez que vivemos em uma sociedade altamente competitiva; com as pessoas com deficiências, no entanto, o processo se faz mais perverso: não lhes é dada nem a oportunidade de competir, elas são excluídas por princípio, o princípio da incapacidade. Se incapazes, devem ser reabilitadas, se não reabilitadas adequadamente, não podem se integrar. É a partir do princípio do respeito à diversidade que se firma o movimento da Inclusão Social. De maneira nenhuma se propõe a negação das diferenças, mas sim o respeito a elas. Não se propõe a igualdade burra, do tipo < somos todos deficientes >, mas a equidade: a todos, oportunidades iguais, a cada um segundo sua necessidade. Não se trata de preparar para integrar, mas de incluir e transformar (CELINA, 2012).

Assim, esse novo paradigma inclusivo vem a modificar toda uma estrutura concebida para que a sociedade, a escola e os profissionais se adaptem ao aluno e não o contrário. No caso dos

alunos surdos, faz-se necessária a contratação do professor de Libras que irá ensinar, instigar e salientar a importância da utilização da língua materna desses alunos para uma aprendizagem eficiente.

Equipe pedagógica, docentes e discentes, direção, apoio e demais envolvidos com o ambiente escolar – como a comunidade – necessitam ter acesso à língua de sinais para que a inclusão ocorra de maneira completa e eficaz. Esses alunos surdos passarão, assim, a conviver diretamente com as disciplinas, os demais alunos e as salas de recursos, formando uma autoimagem positiva e tendo acesso à educação.

O entendimento sobre o processo de inclusão, suas diferenças com relação a uma mera integração dos alunos surdos perpassa por aspectos sociointeracionistas e converge para uma escola verdadeiramente inclusiva, sendo esta outra questão consideravelmente relevante.

O diferencial do processo de inclusão: o professor

A maioria dos professores ouvintes desconhece ou não acredita que exista uma cultura surda, o que, infelizmente, muitas vezes pode prejudicar seu trabalho com os alunos surdos. Um professor que tenha o domínio de Libras pode ajudar a estimular o aluno surdo, que ficará mais seguro podendo se inspirar nele como um modelo, aumentando assim o seu próprio contato com esta língua, auxiliando conseqüentemente na formação de sua identidade e uma cultura surda (SILVA, 2000).

Ao se depararem com o sujeito surdo em sala de aula, os professores ouvintes mostram-se acanhados e com receio de errar em seu trabalho, de não saber como atingir o aluno, não cativá-lo e falhar. Todas essas dúvidas podem acabar levando o professor a uma mudança que, se positiva, pode gerar crescimento tanto profissional como pessoal. O problema é que, na maioria das vezes, por não saber Libras ou por saber, mas ter medo de errar, o professor ouvinte acaba se afastando do aluno e tendo um contato só através

do intérprete, perguntando a este o que deveria perguntar diretamente ao aluno.

Se o professor ainda não teve a oportunidade de ter contato com a Libras, é importante que busque dominá-la, pois é necessário o contato direto com seu aluno. Esse contato direto com os alunos surdos pode mudar a perspectiva tanto dos outros alunos quanto a do professor em um ambiente inclusivo, aprendendo a respeitar a primeira língua do surdo, que é a Libras.

Os professores, no início da execução da prática inclusiva escolar, não foram preparados para atender os alunos com necessidades especiais, o que pode ser verificado até os dias atuais. Os professores que eram indicados para trabalhar com os alunos ditos “diferentes”, eram aqueles que haviam completado estudos fora do Brasil ou que possuíam contato direto com crianças ditas especiais (como filhos ou parentes próximos).

Com a globalização, as novas tecnologias e as políticas educacionais pautadas em competências e habilidades, bem como a nova legislação das políticas pedagógicas inclusivas, a escola se viu diante de um alunado para o qual não está preparada, sejam estes alunos surdos ou ouvintes. Nesse caso, o espaço físico, os materiais e a própria formação dos professores está muito defasada para a demanda de alunos com necessidades especiais. Cada um desses alunos, com suas limitações específicas exige tempo para formação interpessoal com o professor e práticas pedagógicas diferenciadas.

O professor que recebe esse aluno com necessidades especiais para o qual não está preparado sofre sentimentos de fracasso e impotência. Ainda assim, o que o professor pode fazer? Exigir o serviço de apoio especializado garantido por lei pela LDB? Sim, o professor pode e deve exigir seus direitos. Mas aqui entra uma nova questão a ser cobrada, pois o professor que tem domínio da Libras (oferecida através de cursos específicos por um professor surdo) se torna um facilitador do processo de inclusão e também da aprendizagem. Assim, cabe ao Governo Federal oferecer capacitação aos professores e a esses professores, o interesse em ser mais do que

um educador de uma determinada disciplina apenas em sala de aula.

Cabe ressaltar que o professor de classes inclusivas com alunos surdos, que possui o domínio de Libras, tenta facilitar a inclusão destes alunos com os alunos ouvintes, com a comunidade, com seus familiares e com os conteúdos pedagógicos obrigatórios ou não. Os alunos se espelham nesse professor bilíngue, respeitam-no, pois dele também recebem respeito, conseguem ter envolvimento psicossocial mais amplo e, conseqüentemente, sentem-se aceitos (SKLIAR, 2003).

É necessário ser solidário com o professor que não encontra situações favoráveis para sua formação e crescimento, porém a busca de informação está associada ao interesse. O professor que busca tanto interna quanto externamente por informações, ideais e descobertas nunca ficará marginalizado no sistema de ensino e poderá, ainda, sobressair-se em relação ao que se propõe trabalhar (WERNECK, 2002).

Faz-se necessário construir uma escola de qualidade com professores que compreendam uma cultura de diversidade. Essa cultura é um processo de aprendizagem: “ensinar a aprender”, uma nova maneira de educar tendo o respeito à diversidade como valor. Segundo Claudia Werneck, Diretora-Executiva da Escola de Gente, em sua mensagem no primeiro volume do *Manual do Mídia Legal*, alguns pontos sobre a inclusão devem ser distintos do conceito de integração. Para a autora, a inclusão é a inserção total e incondicional, exige rupturas do sistema, exige transformações profundas; a sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência, valoriza a individualidade de pessoas com deficiência, defende os direitos de todas as pessoas com ou sem deficiência, entre outras. Entretanto, não é esse o perfil do professor que se encontra nas salas de ensino regular com inclusão de surdos e nas salas de recurso.

A formação do professor nas universidades ainda não tem qualidade plena, não oferece ampla bibliografia sobre a educação

especial nas licenciaturas e sua formação prática é reduzida e/ou com carga horária insatisfatória. Essa falta de preparo leva os professores a uma abordagem extremamente oralista junto aos alunos surdos. A própria instituição adere à filosofia oralista, constatando-se o desconhecimento, diante de outras possibilidades de educação, desses alunos (WERNECK, 2002).

Segundo Machado, em sua contribuição à obra *Estudos Surdos I* (p. 41), de organização de Quadros e Perlin (2006):

Parece que se superficializa a temática sobre o processo de integração/inclusão do surdo na escola regular, quando se limita o que sejam as ações necessárias para sua integração/inclusão, ao fato de colocá-los fisicamente nas escolas regulares, optando-se por modelos pedagógicos que expressam a herança que a instituição, direta ou indiretamente, deixou para os educadores atuais – um modelo clínico, oralista e assistencialista na educação de surdos. Esse modelo ainda hegemônico, em síntese, pauta-se por uma atitude “normalizadora” em que as diversas formas de educação de surdos tem a intenção de “ouvintizar”, ou seja, de fazê-los parecer como ouvintes (QUADROS & PERLIN, 2006).

Esse problema dificulta a implantação dos ditos “incluídos” pelo sistema educacional, acarretando a pouca permanência destes no sistema e também a baixa aquisição dos conteúdos disciplinares. É necessário resgatar não apenas a cultura surda, como antes mencionado, mas também inserir o professor que trabalha com esses alunos no mundo surdo por meio do aprendizado de sua língua, para manter uma comunicação eficaz e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais justa.

3.2 O estudo de caso: o professor bilíngue e o ambiente escolar

Ainda hoje, na sociedade brasileira na qual que se prega a inclusão, verificamos que a prática é bastante diferente por falta de

estrutura, capacitação e materiais, ou seja, pela falta de interesse do próprio professor. Entender a estrutura de atendimento e ambiente escolar é muito importante para se identificar as questões relevantes e essenciais a serem resolvidas para a construção da inclusão do aluno surdo.

A formação em Libras de modo fluente é recomendada ao professor de todas as áreas e níveis de ensino, pois este aparece como o mediador do processo de inclusão dos surdos, tornando-se um agente transformador dotado de análise crítica da realidade e responsável também pelo sucesso do projeto pedagógico educacional. A formação dos professores nas universidades atualmente contempla apenas uma disciplina de Libras de 30-60 horas, o que é notoriamente insuficiente para o exercício profissional.

Na instituição de ensino avaliada ainda se observa o baixo número de professores ouvintes que sabem Libras como ocorre na maioria das escolas brasileiras (Gráfico 1).



Gráfico 1: Percentual dos professores que dominam Libras na escola municipal.

O conhecimento da língua materna pelos alunos surdos auxilia na comunicação, fortalecendo os laços afetivos, a constru-

ção história da linguagem (e sua proliferação), a cultura surda e a inclusão. O professor que possui conhecimento sobre a língua materna do aluno surdo pode auxiliar na troca de informações, na compreensão da disciplina, na capacidade de construção de autoimagem positiva, na formação de confiança e, conseqüentemente, no processo de inclusão.

Para se obter a visão dos alunos surdos sobre os professores bilíngües da escola avaliada, entrevistas foram realizadas conforme descrito na seção de metodologia. Dentre os relatos podemos observar a fala de um aluno surdo que denota a importância do professor bilíngüe em uma escola cuja maioria dos professores não domina essa língua: “”. Nesse contexto, o professor assume o papel que seria dos seus colegas, tendo de atender questões pertencentes a outras matérias, quando isso seria de obrigação de cada responsável por disciplina. Sua essencialidade e importância aumentam, criando uma inclusão trabalhosa para sua atuação profissional, que demanda por parte deste professor uma atitude ética e de não abandono de seu aluno surdo.

Outros contextos também foram identificados nos relatos dos alunos, como a relação direta estabelecida pelos alunos entre a adoção da língua pelo seu professor e sua aceitação como indivíduo surdo, sendo esse profissional de ensino digno de sua confiança: “Gosto de conversar com a professora X. Ela não me olha diferente dos outros. Conto muitos segredos. Ela até parece surda!”.

As respostas observadas nas entrevistas denotam a preferência pelo contato direto com o professor bilíngüe. A *inutilização* do intérprete para mediar os diálogos parece favorecer significativamente o processo de inclusão social deste aluno na escola principalmente na relação professor-aluno e no seu desenvolvimento curricular, revelando confiança e tranquilidade desses alunos com aquele profissional que se aproxima deles pela sua língua materna.

Considerações finais

Hoje, com a formação do professor de Libras, a língua de sinais está sendo mais valorizada, respeitada, o que possibilita à comunidade surda ser contemplada com uma aprendizagem de qualidade em que terá os procedimentos de ensino adequados e eficazes.

A obrigatoriedade do ensino de Libras para os professores de forma adequada, produtiva e aplicada, pode auxiliar na melhoria da qualidade da educação dos surdos, tornando-se necessário um trabalho diferenciado nas escolas, dotado de respeito por ambas as partes, alunos surdos e professores ouvintes. Com a participação da família, que costuma ter envolvimento com os nativos da língua de sinais, a escola também pode utilizá-la como instrumento efetivo de comunicação com seus alunos surdos.

A solidariedade que surge na classe em que o aluno com necessidades educacionais está inserido é vista como um dos pontos fortes do processo de inclusão. Contudo, aceitar apenas a solidariedade denota a continuação de um processo discriminatório no qual alunos com necessidades especiais são inseridos em salas regulares e os demais são solidários por acharem que estes são menos inteligentes e que devem ser caridosamente atendidos. No processo real de inclusão, o professor pode atuar como um agente que irá mediar esta inclusão sem preconceito, evitando que o “coitadismo”, não ocorra. O educador que tem domínio da língua de sinais absorve a cultura surda, começa a ter uma comunicação eficaz para realizar uma verdadeira avaliação a respeito das capacidades/habilidades desses alunos, trazendo-os para perto do seu convívio e de seus colegas de classe.

Segundo nosso estudo de caso, o professor bilíngue possui maior acesso aos alunos surdos, compreende com maior facilidade sua cultura e seu mundo, responde as suas dúvidas e detém a confiança de seus alunos, podendo exercer então, de modo pleno, suas propostas pedagógicas. Os alunos podem comunicar a esse professor suas dúvidas, medos e interesses, gerando um ambiente de in-

tensa troca de ideias, cultura, informações que só virão a somar ainda mais na vida desse aluno, do professor e de toda a escola.

REFERÊNCIAS

- BASSO, I.; STROBEL, K.; MASSUTI, M. Metodologia de ensino de Libras L1. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTOBASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf. Acesso em: ago. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília (DF): MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: ago. 2012.
- BRASIL. 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. Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 2005.
- BRASIL. 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 União. Brasília, 25 abr. 2002.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez. 1996.
- CELINA, C. B. Da Integração à Inclusão. 2012. Disponível em: <http://celinacb.br.tripod.com/toeinclusaosocial/id2.html>. Acesso em: maio de 2015.
- DE PAULA, E. M. A. T.; MENDONÇA, F. W. Psicologia do Desenvolvimento. Curitiba: IESDE Brasil, 2009, p. 27-35.
- DEL CASALE, F. Ajuda-me a Crescer. São Paulo: Summus, 1986, p. 175.
- GOMES, L.V.; SILVA, R.C.; DAROQUE, S.C. Surdez e a produção científica fonoaudiológica. 10o Simpósio de Ensino de Graduação. 2012. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0CFEQFjAlahUKEwin2Nr03MvHAhWikJAKHYW8CbQ&url=http%3A%2F%2Fwww.unimep.br%2Fphpg%2Fmostraacademica%2Fnaiss%2F10mostra%2F4%2F361.pdf&ei=-kzgVafzE4ihwgSF-aagCw&usq=AFQjCNGZ7AxHiQW6ppissVu_igfvLdbaMQ&sig2=YiEIRNIbvcYQxs6XCCK4bw. Acesso em: maio de 2015.
- LISSI, M. R.; GONZÁLEZ, M.; SVARTHOLM, K. El Enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Estudios Pedagógicos, v. XXXVIII, n. 2, p. 299-320, 2012.
- MACHADO, P. C. Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006, p. 38-75.

PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- PEDREIRA S. M. F. Educação de surdos na escola inclusiva e interculturalismo: uma aproximação necessária. *Revista Espaço*, n. 27, p. 20-29, 2007.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: Skliar, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: maio de 2015.
- POKER, R.B. Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=14&cad=rja&uact=8&ved=0CGkQFjANahUKEwjw_ZGo3MvHAhWEHJAKHaxtC9g&url=https%3A%2F%2Fwww.marilia.unesp.br%2FHome%2FExtensao%2FLibras%2Fmec_texto2.pdf&ei=WUzgVbDtLYS5wASs263ADQ&usg=AFQjCNFGDg7UIULEWaNe56GI3i-FHpPLTA&sig2=rH9GNzgxW-ZVKDooocD255Q. Acesso em: maio de 2015.
- QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, n. 5, p. 81-111, 1997.
- QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- SILVA, T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, T. C.; GUIMARÃES, D. O. A aquisição da linguagem falada e escrita: O papel da consciência linguística. *Letras de Hoje*, v. 48, n. 3, p. 316-323, 2013.
- SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SOUZA, M. C. T.; Rocha, S. M.; Castro H. C. Teaching a second language for deaf people: why we are still discussing the obvious? *Advances in Education*, p. 8-13, 2015.
- WERNECK, C. Por que mídia legal? In: *Manual da mídia legal: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade*. Rio de Janeiro: WVA, 2002. Disponível em:
- WERNECK, C. *Sociedade inclusiva. Quem cabe no seu TODOS?* Niterói, WVA Editora, 1999.

Materiais didáticos em Libras como facilitadores do processo inclusivo

Didactic content in Libras as inclusive process facilitators

LUCIANE CRUZ SILVEIRA

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, RJ, Brasil, professora de Libras. *E-mail: lucianacruz72@hotmail.com*

ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, RJ, Brasil, Professora Adjunta. *E-mail: anarcampello@gmail.com*

RESUMO:

A escola municipal Salvador Kling, que está em funcionamento desde o ano 2000, passou, em 2008, a receber alunos surdos para a inclusão no segundo segmento do Ensino Fundamental e desde então vem desenvolvendo vários projetos para garantir o sucesso de seus educandos, dentre eles a produção de materiais didáticos em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Este artigo tem como objetivo abordar a produção do dicionário de Libras,

ABSTRACT:

The municipal school Salvador Kling, which has been in operation since 2000, began, in 2008, to receive deaf students for inclusion in the second segment of elementary school and since then has been developing several projects to ensure the success of their students, including the production of instructional materials in Libras. In this article we discuss the production of Libras dictionary, the dictionary of the Portuguese language in adaptations of syllabus. It is

de língua portuguesa em Libras, e os vídeos de adaptações de conteúdos programáticos como instrumentos visuais-espaciais fundamentais para a aprendizagem de Libras por alunos surdos e ouvintes. Pretendem-se produzir ainda alguns recursos didáticos que possam ser explorados de diferentes maneiras para o ensino da língua portuguesa e demais áreas de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Materiais Didáticos. Libras.

also intended to produce some educational resources that can be exploited in different ways to the teaching of Portuguese and other areas of knowledge.

KEYWORDS: Inclusion. Instructional Materials. Libras.

Introdução

A educação escolar de pessoas com surdez ainda hoje causa muitas controvérsias, pois perduram os embates entre os defensores das diversas concepções de ensino. Entretanto, as políticas públicas atuais orientam o trabalho para a abordagem bilíngue, a Libras e a língua portuguesa, promovendo uma educação consistente e produtiva, resultante da reestruturação dos sistemas de ensino e das práticas pedagógicas nas escolas públicas e particulares.

Alvez (2010) considera o bilinguismo¹ uma abordagem que respeita a língua natural do aluno e promove o seu desenvolvimento:

[...] a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Estudos têm demonstrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar (ALVEZ, 2010, p. 7).

Uma das mencionadas leis, o Decreto nº 5626/05, refere-se às escolas ou classes bilíngues como aquelas em que “a Libras e a

modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Decreto 5626/05, inc. II, art. 22, § 1º).

A Escola Municipal Salvador Kling, situada na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro, está em funcionamento desde o ano 2000; no entanto, somente após o ano de 2008 passou a atender alunos surdos incluídos no segundo segmento do Ensino Fundamental. Desde então, a equipe gestora em parceria com o corpo docente tem procurado promover um atendimento adequado a esses alunos.

Além do trabalho de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das aulas de Libras no contraturno com presença de uma professora surda e de intérprete de Libras em sala de aula, a partir do ano de 2010 a equipe de atendimento ao surdo começou a notar outras necessidades que não eram supridas somente com essa proposta. Com isso, começamos a elaborar projetos para complementar o trabalho.

Dentre outros, serão destacados neste artigo o dicionário de Libras, o dicionário de língua portuguesa em Libras e a adaptação de conteúdos programáticos para a Libras com intuito de facilitar o processo de inclusão.

Abordaremos o ensino da segunda língua (L2), a língua portuguesa, de duas formas: ensinada para os surdos que já tem a Libras como sua língua natural (L1) e a Libras como uma segunda língua aprendida pelos ouvintes que tem o domínio da língua portuguesa como sua língua natural (L1). A língua adquirida de modo natural pelo surdo é a Libras, o que se dá pelo sentido visual. Em consonância com os autores:

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem in-

dependentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente); caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30).

1. O dicionário de Libras

Uma das necessidades percebidas pela equipe foi a questão comunicacional. Os alunos surdos chegavam à escola com comprometimentos – tanto estruturais quanto vocabulares – na utilização da Libras. Tais comprometimentos afetavam a compreensão dos conteúdos em sala de aula, já que as aulas são ministradas por professores ouvintes e traduzidas por um intérprete.

Somado a isso, começou-se a perceber o interesse, a partir dos alunos ouvintes, em aprender a língua de sinais (LS). Eram constantes as perguntas sobre como se realizavam determinados sinais para que pudessem se comunicar de forma independente com os surdos. A mesma situação ocorria por parte dos professores e dos funcionários, que, apesar de semanalmente terem aulas de Libras, sempre procuravam aprender sinais específicos que contribuíssem com sua prática em sala de aula.

Para que a inclusão do surdo em escolas regulares seja possível, é necessário não apenas que se coloquem intérpretes com eles na sala de aula, mas que haja profissionais qualificados nesses locais, por isso a grande importância dessa lei. Também é importante

que os alunos ouvintes se interessem em aprender a língua de sinais, para facilitar na interação do surdo com a turma.

A obrigatoriedade de cursos de Libras nas instituições de ensino (médio, fundamental e superior) e também de disciplinas em cursos de licenciatura, e ainda optativa para os demais cursos de educação, conforme prevê o decreto 5626, abre uma avenida não apenas para pensarmos os aspectos puramente pedagógicos (ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, objetivos) dos quais tratamos nas seções anteriores, mas também uma avenida para se refletir como vai ocorrer a construção dos currículos, e quais profissionais estão à frente deste momento de planejamento, articulações e tomadas de decisões. Questionamentos sobre como o currículo será definido, quais discursos pautarão a discussão, quais conhecimentos serão considerados essenciais como parte do currículo, quais identidades e subjetividades serão privilegiadas, por exemplo, são de extrema valia para nos permitir ver a educação dos grupos linguísticos e culturais minoritários sob uma nova ótica (GESSER, 2010, p. 94).

A L2 foi embasada na teoria de alguns autores que cientificamente comprovaram a necessidade dos ouvintes aprenderem a língua de sinais para melhorar sua comunicação e interação com as pessoas surdas. Os contextos de Libras abarcam, certamente, todas essas variáveis. É possível que você encontre salas de aula umas menos heterogêneas do que outras, mas via regra, os cursos de Libras apresentam uma elevada heterogeneidade, variando a idade, gênero, proficiência e/ou conhecimento na língua, área de formação educacional, nível de escolaridade, necessidades e objetivos individuais dos alunos para a aprendizagem da língua de sinais (GESSER, 2006).

Por fim, notou-se também que os familiares não sabiam, em sua maioria, usar a Libras. Conheciam poucos vocábulos e, apesar do interesse, sempre alegavam não poder participar dos cursos de Libras oferecidos pela escola. Além disso, o desconhecimento de

certos vocábulos levava os surdos a convencionar sinais arbitrária e desnecessariamente.

No caso do educando surdo, é fundamental que seja ofertada à família a oportunidade de aprendizado da língua de sinais, com o objetivo de expandir o conhecimento adquirido pelo educando e possibilitando o uso da língua fora do espaço escolar, permitindo que ela se estabeleça como a língua pela qual esse sujeito se reconhece e é reconhecido.

As questões estruturais passaram a ser trabalhadas mais pormenorizadamente com a professora surda nas aulas específicas de Libras por meio de vídeos, jogos, discussões e ensino formal da gramática.

Com relação às questões vocabulares, fazendo a proposta apontada por Quadros e Schmiedt (2006) e a experiência obtida em cursos de elaboração de mídias digitais em Libras em que o intérprete e a professora de Libras participaram, a equipe resolveu elaborar um dicionário de Libras que estivesse disponível na internet.

A proposta seria o acesso a todos os interessados: tanto os alunos surdos, quanto os ouvintes, intérpretes da Rede Municipal, professores, parentes, amigos, enfim, toda a comunidade escolar. Com isso, cumpre o papel de difusor da Língua de Sinais, proposto pela Lei nº 10436/02 e pelo Decreto nº 5626/05. Além de suprir todas as necessidades citadas anteriormente, a equipe resolveu utilizar o dicionário como um *corpus* lexical de termos específicos do âmbito educacional que são de raro uso fora do espaço escolar. Assim, os intérpretes, quando sentem necessidade, recorrem ao *site* para sanar suas dúvidas. Quando o sinal ainda não está no dicionário, é passado à professora de Libras que busca o sinal desconhecido e o disponibiliza *on-line*.

Convém ressaltar que é importante que todas as pessoas aprendam Libras para que haja uma real comunicação com os surdos, e assim, aconteça uma inclusão realmente efetiva em nossa sociedade.

Na internet, o dicionário segue a mesma estrutura do que os dicionários escritos ou mesmo os já existentes na rede: índice alfabético e lista de palavras que, quando clicadas, abrem a página com o vídeo correspondente ao sinal. Além do índice, há um sistema de busca no qual pode-se digitar a palavra desejada que o próprio sistema procura no *site*.

2. O glossário de língua portuguesa em Libras

Agora abordaremos o ensino da segunda língua (L2), que é encontrada de duas formas aqui no Brasil, a língua portuguesa ensinada para os surdos que já têm a Libras como sua língua natural (L1) e a Libras como uma segunda língua aprendida pelos ouvintes que têm o domínio da língua portuguesa como sua língua natural (L1).

Do ponto de vista do surdo, como já mencionamos, o português não é uma língua natural, e sim a Libras. E é observada grande dificuldade por parte dos surdos na aprendizagem e utilização da língua portuguesa. Para esse problema ser resolvido é necessário um grande esforço em conjunto, por parte da escola e de seus familiares para que apoiem o estudo do português, incentivando a leitura e a escrita, pois as pessoas surdas necessitam utilizar muito o português em seu cotidiano, tanto escolar como social.

O processo mais consciente da aquisição da leitura e escrita, isto é, a etapa mais meta-linguística deste processo, é muito importante para o aluno surdo. Falar sobre a língua por meio da própria língua passa a ter uma representação social e cultural para a criança que são elementos importantes do processo educacional. Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a conscientização do valor das línguas e suas respectivas complexidades. Este exercício dará subsídios para o processo de aquisição da leitura e escrita em sinais, bem como para o desenvolvimento da leitura e escri-

ta do português como segunda língua (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 30=-31).

Entretanto, quando nos deparamos com a realidade da inclusão, faltam materiais em Libras para trabalhar com os surdos. Então, esse material pode ser desenvolvido em cada escola através de sua equipe pedagógica.

Outra situação observada foi a escrita da língua portuguesa pelos alunos surdos de nossa escola. Em suas produções escritas, notamos também déficits acentuados na estruturação da língua escrita – além dos que ocorrem normalmente em produções de português como segunda língua (L2) – e um vocabulário extremamente restrito.

Foi observado que o comprometimento na LS prejudicava consideravelmente o aprendizado da L2. Não era suficiente mostrar o sinal correspondente a determinadas palavras da língua portuguesa para obter a compreensão total do significado daquele vocábulo. Em uma das experiências com três alunos surdos, houve um problema comunicacional tanto em Libras quanto em português que atrapalhou todo o andamento de uma aula. Uma das professoras pediu aos alunos – todos do 6º ano, com faixa etária de 15 a 16 anos – que trouxessem de casa uma garrafa PET e areia, com o objetivo de confeccionar uma ampulheta. Nenhum dos três alunos compreendeu o sinal de GARRAFA e AREIA. Após o professor, por intermédio do intérprete, explicar o que era uma garrafa, um dos alunos compreendeu de que se tratava e tentou explicar aos outros. Um deles continuou sem conseguir associar o significante “GARRAFA” a seu significado. No entanto, nenhum dos três conseguiu fazer a associação com o termo “AREIA”, mesmo após várias explicações, inclusive da própria professora de Libras.

Convém destacar que há a necessidade de “criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas.” (QUADROS, 1997, p. 107). Ainda esclarece que “[...] criar um ambiente linguístico apro-

priado, observando a condição física das pessoas surdas significa oportunizar o acesso à Língua de Sinais – única língua adquirida de forma espontânea sem intervenção sistemática e formal”. Esse ambiente implica a presença de pessoas que dominem a Língua de Sinais “[...], preferencialmente pessoas surdas adultas que possam assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro da criança e a formação de sua personalidade mediante uma identificação com esses adultos” (QUADROS, 1997, p. 107).

A partir de experiências como essa em que nem a Libras nem a língua portuguesa conseguiram suprir a necessidade dos alunos, foi criado o projeto do glossário de português em Libras.

O trabalho consiste em explicar termos da Língua Portuguesa em Libras com o auxílio visual de imagens e vídeos, termos específicos de disciplinas e também termos da língua portuguesa em geral, assim como expressões idiomáticas e polissêmicas. Nesse caso, foi julgada válida a inserção de tais expressões pelo fato de elas serem explicadas em Libras, ou seja, a L1² do aluno surdo.

No glossário, o foco continua sendo a LS, porém trabalhada de forma imparcial já que atende utentes da Libras como L1 e L2³.

Entre outros autores pesquisados, nos apoiamos nas autoras Quadros e Schmiedt (2006) que têm vasto trabalho e experiência na área, elas explicam que para ensinar português para alunos portadores de surdez enfatiza-se o uso dos dicionários bilíngues para uma boa educação dos surdos. Ainda escrevem que a confecção desse tipo de material precisa ter a participação e a revisão de um grupo de surdos da região fluente em língua de sinais.





Imagem 1: Figuras e vídeos de diferentes tipos de garra: uma águia, referência ao personagem *Wolverine* do filme *X-Men 2*, e a uma cena de *ToyStory*.

Depois de algum tempo de trabalho foi notória a melhora afetivamente dos alunos surdos incluídos nesta escola regular. Pela influência do trabalho visuoespacial que foi feito.

O português enquanto segunda língua, a língua alvo, apresenta características de aquisição observadas em processos de aquisição de outras línguas, ou seja, observa-se variação individual tanto no nível do êxito como no processo, nas estratégias usadas pelos próprios alunos, bem como nos objetivos. Há, por exemplo, fossilização, ou seja, estabilização de certos estágios do processo de aquisição. Há, também, a indeterminação das intuições (em relação ao que é e o que não é permitido na gramática da língua alvo). Além disso, pode haver influência de fatores afetivos (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 33).

De acordo com Quadros (2003), a alfabetização das crianças surdas deveria partir de uma língua visual espacial; portanto, a língua de sinais. Ao alfabetizarmos, não se utilizaria o português escrito, mas um sistema escrito da língua de sinais. Esse sistema capta as relações que a criança estabelece com a língua de sinais e assim a alfabetização seria uma consequência do processo. Estaria garantido o letramento do aluno ao longo processo educativo. Justamente por ser uma escrita de caráter visual haveria uma contribuição para que o aluno entendesse como se constitui a estrutura da

Libras. Assim o professor deve ter o cuidado de elaborar aulas utilizando estratégias de ensino visual.

3. A adaptação de conteúdos programáticos para Libras

Dentro de uma sala inclusiva, mesmo com a presença de intérprete, a metodologia e as estratégias de ensino são voltadas prioritariamente para uma visão oral-auditiva, por ser, geralmente, a maioria ouvintes. Mesmo quando o professor flexibiliza o conteúdo e as atividades, ainda a acuidade visual é pouco explorada.

Tendo isso em vista, a equipe começou a organizar e filmar vídeos em Libras de conteúdos onde foi percebida maior dificuldade dos alunos surdos para sua utilização nos momentos de AEE.

Os filmes são de conteúdos específicos e abrangem várias disciplinas como Ciências, História, História de Petrópolis, Geografia, entre outras.

A maior parte da filmagem cabe à professora de Libras, que explica todo o conteúdo em Libras de maneira complementar sem, no entanto, anular a atuação do professor em sala de aula. Alguns professores que frequentam as aulas de Libras também sinalizam algumas partes – como introduções, por exemplo –, mas toda a parte do conteúdo é responsabilidade da professora.





Imagem 2: filme em Libras sobre o conteúdo “Os primeiros seres humanos e a organização em sociedade”, de História. Figuras da professora (ouvinte) de História da escola sinalizando a introdução do vídeo; a professora de Libras explicando as teorias criacionista e evolucionista e, por fim, imagens comparativas da vida nas sociedades atual e pré-histórica.

Com aquisição da Libras, o aluno surdo desenvolverá a sua capacidade intelectual mais rapidamente, podendo dessa forma, assimilar todas atividades com igualdade de tempo do aluno ouvinte.

Muitos alunos surdos têm contato tardio com a língua de sinais e chegam à idade escolar com um nível de proficiência muito baixo, atrasando seu aprendizado. Por isso é necessário que as crianças surdas entrem em contato com a Libras o mais precocemente possível para que tenham um desenvolvimento linguístico adequado. (BASSO, STROBEL & MASSUTI, 2009, p. 26).

A aquisição da língua de sinais deve ser um processo realizado com um trabalho intenso por professor e professor de Libras acompanhado de equipe pedagógica onde, juntos, irão discutir, analisar e elaborar métodos e estratégias para contemplar conteúdos estruturantes a serem trabalhados tanto em língua de sinais quanto em português escrito.

Um professor que tenha o domínio de Libras pode ajudar a estimular o aluno surdo, que ficará mais seguro, podendo inspirar-se nele como um modelo, o que aumenta o seu próprio contato com essa língua e ajuda na formação de sua identidade e uma cultura surda (SILVA, 2000).

4. Metodologia

Os estudantes e professores desta pesquisa são da Escola Municipal Salvador Kling, Petrópolis, Rio de Janeiro. Esta U. E. transformou-se em polo inclusivo para surdos em 2009, sendo referência na cidade para a educação desse alunado. Neste estudo, um mínimo de 10 alunos surdos – todos do 6^o ano a 9^o ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de 15 a 21 anos – participaram da análise de concepções do tema e também avaliaram o protótipo do material didático que foi confeccionado. A escola adquiriu o material para filmagem – um tecido utilizado em trabalhos de filmagem chamado *cromaqui* – e a equipe começou a selecionar os sinais mais adequados para se postar no site. Procurou-se colocar somente sinais nos quais existe uma correspondência mais imediata com a língua portuguesa. Houve pesquisa qualitativa acerca da eficiência da Libras quando utilizada por alunos para a realização do processo inclusivo e criação de banco dos sinais existentes dentro do vocabulário e possível criação de sinais culminando em um dicionário de português no site, *on-line*.

Cabe ressaltar que algumas questões levantadas sobre o dicionário possibilitaram mais de uma resposta, o que nos levou a trabalhar, por vezes, nessas questões, com um número acima dos questionários aplicados. O questionário sobre o perfil dos alunos considerou aspectos como idade, nível de deficiência auditiva (leve/moderada/profunda), condições dos pais (ouvintes/deficientes auditivos), surgimento da deficiência (congenita/idade), as possíveis fontes de acesso de informações, analisando-se ainda as vantagens e as desvantagens da prática docente em ministrar as aulas em português. O objetivo deste estudo foi detectar os problemas comunicacionais tanto em Libras quanto em português, o que atrapalhou todo o andamento de uma aula.

A seguinte sequência foi utilizada:

- Elaboração do roteiro dos conteúdos onde os alunos têm dificuldade.
- Após a criação do roteiro, a professora de Libras estuda o conteúdo, pesquisa sinais adequados que, porventura, não saiba.
- Filmar em vídeos adaptando os conteúdos programáticos traduzidos pela professora de Libras juntos com um intérprete e professor da disciplina ministrada que, geralmente, colabora com a criação do roteiro e zela pela qualidade do conteúdo ministrado;
- Sempre que possível, são adicionados desenhos, fotos, vídeos que possam complementar o que está sendo dito sobre o conteúdo. Cabe ressaltar que a inserção de imagens é a baseada existência deste projeto, pois somente o conteúdo trabalhado em Libras poderia ser explorado no AEE, com a professora;
- Depois da filmagem, houve revisão para ver se a tradução e inserção das figuras estão adequadas;
- Inserção das fotos dos professores para visualizar as disciplinas ministradas. Todos os participantes assinaram termo de autorização.

Materiais Utilizados:

- Parede de fundo com *cromaqui* azul;
- Local de filmagem: sala de gravação;
- Filmadora: Sony Handycam/ Full HD;
- Tripé;
- Microcomputador para edição de vídeos.

Selecionar os vocabulários juntamente com a comunidade surda para depois fazer a identificação e/ou criação dos sinais requeridos com os mesmos. Foram selecionados verbetes em Libras nas várias disciplinas, tendo pesquisas. A criação dos sinais para as disciplinas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental utilizamos os termos mais abordados, que não foram encontrados em nenhum outro local, seguindo a estrutura da Libras e os sinais em Libras.

O dicionário de Português em Libras e a adaptação de conteúdos programáticos para Libras contém vídeos que foram realizados através do programa Sony Vegas, traduzindo palavras em português para Libras, adaptadas para a comunidade surda; além de explicar seus significados da LP para Libras. A soletração utiliza-se da datilologia da Libras. E as figuras e vídeos foram retirados da internet utilizando o site de buscas do *youtube* (www.youtube.com) com o auxílio do recurso *PrintScreen* e editadas no programa *Paintbrush*.

Estamos trabalhando na elaboração do projeto de desenvolvimento e avaliação de materiais didáticos em Libras no plano de educação dos alunos surdos. Tendo que verificar nas escolas se existem esse tipo de material nelas e caso não haja, fazer a distribuição desse tipo de material didático para as escolas trabalharem em cima desses materiais.

A proposta é ser uma escola bilíngue com o objetivo de dar acesso ao aluno surdo a adquirir a língua sendo a L1 a Libras e a L2 a língua portuguesa. De acordo com a Lei da Acessibilidade, Lei de Libras e seu decreto, a Língua deve ser divulgada pelo Brasil, sendo assim objeto de estudo científico oferecendo devido respeito à cultura surda.

5. Avaliação

Atualmente existem cerca de 400 sinais já postados e ainda 800 a serem filmados e postados nos dicionários elaborados através

do nosso projeto. Participam desse projeto não somente a professora e o intérprete de Libras, mas também os professores ouvintes que frequentam as aulas de Libras assim como os próprios alunos surdos, em consonância aos conteúdos trabalhados nas aulas de Libras.

Durante o ano de 2011 foi elaborado, pela equipe, um questionário de avaliação dos projetos que atendem a comunidade em geral, a saber: o dicionário e o glossário.¹A ficha de avaliação foi distribuída para alunos surdos e ouvintes, professores e funcionários e pais dos alunos surdos. Cada ficha continha itens específicos ao público para a avaliação.

De forma geral, a intenção da avaliação era saber:

- O grau de aceitação dos trabalhos;
- A satisfação com relação aos conteúdos apresentados e com a qualidade de apresentação;
- A possibilidade de acesso à internet;
- O interesse de acesso aos sites;
- Sugestões e críticas.

Os resultados foram bastante satisfatórios:

- Entre os professores e funcionários, foi unânime a aceitação e satisfação.
- Entre os alunos ouvintes, 92% aprovaram e se sentiram estimulados a utilizar o dicionário.
- Entre os alunos surdos, todos demonstraram interesse, satisfação e estímulo a usar o dicionário e enciclopédia,

¹ As adaptações dos conteúdos curriculares em Libras não foram avaliadas por serem mais novas, estarem em processo de desenvolvimento e, por isso, não terem sido apresentadas e utilizadas de fato com os alunos.

além de acharem os *sites* com boa usabilidade e com conteúdo de fácil entendimento.

- Os pais elogiaram a iniciativa e complementaram dizendo que seus filhos acessam quase diariamente o *site*, corroborando, assim, a avaliação dos alunos surdos.

Outro ponto importante é resultado da contribuição ocorrida após divulgação do material e o (re)conhecimento e valorização da Libras e dos profissionais que trabalham com a língua por parte de toda a comunidade escolar.

Com tecnologia visual alta, esse dicionário tem foco no desenvolvimento da Libras incentivando o conhecimento do vocabulário da língua portuguesa.

O projeto foi avaliado por meio dos dados coletados na pesquisa qualitativa, ratificando o amadurecimento de toda a comunidade escolar em relação à inclusão de fato e de direito dos alunos com necessidades educacionais especiais, além da otimização do trabalho pedagógico, não somente no AEE, mas também na classe regular. Observou-se que essas ferramentas pedagógicas possibilitaram o desenvolvimento dos alunos em relação à escrita e ampliaram o seu vocabulário tanto em Libras como em língua portuguesa, promovendo o envolvimento e a interação entre os alunos surdos e ouvintes com os demais membros da escola e seus familiares.

Conclusão

Todos os projetos têm como base o respeito ao bilinguismo do surdo – a língua de sinais como língua materna e a língua portuguesa articulada como segunda língua – e o uso da tecnologia visual a favor da escolarização desses educandos. Além disso, o dicionário de Libras serve como meio difusor da língua para pessoas surdas e/ou ouvintes, seguindo as disposições legais brasileiras; o dicionário de língua portuguesa como meio facilitador de aprendi-

zagem e aquisição de vocabulário de L2; as adaptações em vídeo como apoio à aprendizagem dos conteúdos programáticos dentro da sala inclusiva.

Sendo a língua um instrumento vivo e apesar de já elaborados e iniciados, a confecção desses projetos ainda não acabou. A equipe continua a se aprimorar para a melhoria dos trabalhos em todos os aspectos. Existem projetos que visam obter uma maior participação dos alunos surdos, trabalho que será realizado em conformidade ao que é feito durante as aulas de Libras e os momentos de AEE, como também outros projetos como a realização de *softwares* de jogos bilíngues envolvendo conteúdos curriculares de várias disciplinas e projetos que incluam a sociabilidade entre surdos e ouvintes.

O processo de inclusão dos surdos em nossa escola iniciou e continua se renovando diariamente, não só com a boa vontade e aceitação da comunidade escolar, mas principalmente com a promoção de projetos que estimulam o surdo em seus estudos não somente em sala de aula, mas em casa ou em qualquer outro local. Tais projetos priorizam a possibilidade de escolha do surdo na decisão de estudar em lugares que não sejam a escola e que tenha esse poder de optar que seus estudos não se restrinjam unicamente ao espaço escolar. As pesquisas nessa área devem ter continuidade porque o estímulo visual-espacial favorece a inclusão dos alunos priorizando e respeitando a L1, pois a inexistência de dicionários com esse conteúdo tem prejudicado a acessibilidade comunicacional dos surdos.

REFERÊNCIAS

- ALVEZ, C. B. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damásio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BASSO, I.; STROBEL, K.; MASSUTI, M. *Metodologia de Ensino de Libras L1*. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTOBASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf. Acesso em 10 mar. 2015.
- BRASIL. 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. Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 2005.
- BRASIL. 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 União. Brasília, 25 abr. 2002.
- BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a Acessibilidade. Brasília, 19 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 10 mar. 2015.
- CAMPELLO, A. R. S. *Educação Surdos II: pedagogia visual/sinal na educação dos surdos*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- FARIAS, S. P. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para os surdos. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006, p. 252-285.
- GESSER, A. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. Campinas: Unicamp, 2006.
- GESSER, A. *Metodologia de ensino em Libras como L2*. Florianópolis, 2010. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf. Acesso em: 10 mar. 2015.
- PERLIN, G.; QUADROS, R. M. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007, p. 100-131.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- QUADROS, R. M. *Situando as Diferenças Implicadas na Educação de Surdos: inclusão/exclusão*. Florianópolis: Ponto de Vista, 2003.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2004.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos Surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- QUADROS, R. M. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. *Espaço.*, n. 30, p. 12-17, 2008.
- SILVA, T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
-

Artigo recebido em: 12 de julho de 2015.

Aprovado em: 10 de agosto de 2015.

Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da Língua Brasileira de Sinais

Reflections on the acquisition of written Portuguese language by a deaf child that uses Brazilian Sign Language

MARIA CRISTINA DA CUNHA PEREIRA

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP – e linguista da Escola Bilíngue de Educação Básica para Surdos da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC – PUCSP. E-mail: mccphy@gmail.com

RESUMO:

Este trabalho apresenta reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por uma criança surda, filha de pais ouvintes, ao longo da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. A criança adquiriu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) na escola na interação com adultos surdos e ouvintes. Visando à aquisição da escrita, a criança foi inserida, desde a Educação Infantil, em práticas discursivas escritas, mediadas pela língua de sinais. A análise de produções

ABSTRACT:

This paper presents reflections on the acquisition of the written Portuguese language by a deaf child of hearing parents, throughout preschool and early elementary school. The child acquired Brazilian sign language at school, interacting with deaf and hearing adults. Aiming the acquisition of writing, the child was inserted in discursive practices involving written language, mediated by sign language. The analysis of written productions of the child shows a similar process to the observed in hearing children, although

escritas da criança evidencia um processo semelhante ao observado em crianças ouvintes, embora os resultados sejam diferentes devido ao fato de ela ter usado a visão para elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa escrita.

the results are different due to the fact that she used vision to develop her hypothesis about linguistic-discursive functioning of written Portuguese language.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da Escrita por Criança Surda. Escrita e Surdez. Ensino da Escrita para Surdos.

KEYWORDS: Writing Acquisition by Deaf Children. Writing and Deafness. Teaching Writing for the Deaf.

Introdução

O ensino da escrita para alunos surdos sempre esteve fundamentado nas mesmas concepções adotadas para os ouvintes. Isto se explica, em grande parte, pela concepção de surdez e de pessoa surda que até recentemente predominou na educação de surdos no Brasil.

Com base na concepção clínico-patológica, a surdez era (e ainda é para muitas pessoas) considerada patologia, deficiência, e as pessoas surdas, deficientes. Para tornar as pessoas surdas menos deficientes, ou mais próximas dos ouvintes, considerados normais, procedia-se à colocação de aparelho de amplificação sonora individual, seguida de treinamento auditivo intensivo. O aproveitamento dos restos auditivos conduziria a uma fala melhor e afastaria os surdos do grupo das pessoas com deficiência (SKLIAR, 1997).

Na educação, predominava a abordagem oralista de exposição à língua portuguesa, segundo a qual os alunos surdos deveriam se comunicar exclusivamente por meio da fala e da leitura orofacial, ou seja, dos movimentos dos lábios e dos músculos da face. Para isso, muito tempo era despendido em treinamento auditivo e de fala.

Ainda que alguns alunos alcançassem um nível satisfatório na recepção e na produção da linguagem oral, a maior parte apresentava apenas fragmentos da língua portuguesa. Com esse conhecimento fragmentado, os alunos surdos eram inseridos no aprendizado da modalidade escrita.

Ensino da escrita para alunos surdos

No ensino da escrita para os alunos surdos, assim como aconteceu com as crianças ouvintes, adotava-se a concepção tradicional, segundo a qual a escrita é considerada transcrição gráfica das unidades sonoras. Seu ensino é tarefa da escola, cabendo ao professor conduzir o processo de alfabetização. Para isso, treinavam-se os fonemas, as sílabas e os vocábulos que seriam posteriormente trabalhados na escrita, visando ao estabelecimento da relação fonema-grafema.

O professor selecionava palavras que contivessem as sílabas que ele queria focalizar e estas eram trabalhadas, primeiramente na forma oral, quase sempre com apoio do concreto, e depois por escrito, com apoio de figuras. Essas palavras eram posteriormente combinadas em estruturas frasais, inicialmente simples, e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Quando apresentavam textos, os professores geralmente simplificavam o vocabulário e as estruturas sintáticas utilizadas, visando facilitar a compreensão dos mesmos pelos alunos.

Convém lembrar que, por nascerem geralmente em famílias ouvintes, que não usam a língua de sinais, as crianças surdas, filhas de ouvintes, chegam à escola, na maioria das vezes, sem uma língua constituída, seja ela a de sinais ou a portuguesa. Por falta de uma língua partilhada na família, estas crianças têm pouco acesso às conversações que ocorrem em casa, no dia a dia, assim como às narrativas de histórias tradicionais, que são passadas de geração a

geração e de outras atividades que envolvem linguagem. É comum, também, que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, sejam privadas do prazer de participar de atividades que envolvem livros ou outros materiais escritos.

Com conhecimento de língua restrito, expostos a materiais empobrecidos de leitura, na escola, e inseridos em práticas mecânicas de ensino da língua portuguesa, as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos surdos eram tão acentuadas que passaram a ser consideradas características da surdez. Os surdos foram, então, representados como incapazes de atribuir sentido à leitura e de constituir sentido na escrita.

Nas últimas décadas, tem-se observado uma tendência de mudança na concepção de surdez e, conseqüentemente, de surdo. Em vez de deficiência, a surdez tem sido concebida por um número cada vez maior de adeptos como diferença, caracterizada principalmente pela forma de acesso ao mundo: pela visão, em vez de pela audição, como acontece com os ouvintes. Nessa concepção, conhecida como socioantropológica, os surdos fazem parte de uma comunidade minoritária que partilha uma língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios (SKLIAR, 1997). O acesso ao mundo pela visão inclui o direito à língua de sinais, que, por ser visual/gestual, não oferece dificuldade para ser adquirida pelos surdos.

Mesmo reconhecendo a importância da língua de sinais para os alunos surdos, constata-se, ainda, no discurso de muitos educadores, a preocupação com o estabelecimento da relação fonema-grafema como pré-requisito para o aprendizado da escrita.

Ao se referir às crianças ouvintes, Ferreiro (1995) afirma que, ao se conceber a escrita como transcrição de unidades sonoras em unidades gráficas, a discriminação perceptiva (visual e auditiva) é colocada em primeiro plano. Segundo a autora, o pressuposto subjacente a essa prática é o de que, se não há dificuldade para discriminar visual ou auditivamente, não deveria haver dificuldade

para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para o visual.

Considerando que os alunos surdos têm sérias restrições na discriminação auditiva, não há como explicar a ênfase na oralidade no ensino da escrita. Essa ideia é corroborada por Fernandes (2006, p. 132), para quem “a alfabetização, em sua acepção estrita, não é uma realidade tangível para os surdos, simplesmente porque a codificação e a decodificação pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons”.

A transferência de práticas adotadas com alunos ouvintes para o ensino de crianças surdas é também criticada por Svartholm (1998). Para a autora, o ensino da escrita para crianças surdas tem de levar em consideração o que é específico dessas crianças, isto é, que elas não podem ouvir. O fato de a maioria das crianças surdas não evoluir o suficiente no desenvolvimento da fala para que possam adquirir a escrita de forma semelhante e na mesma época das crianças ouvintes tem sido desconsiderado.

1. Aquisição da escrita pela criança

Ao se referir à aquisição da escrita por crianças ouvintes, Lemos (1998) chama a atenção para o caráter irreversível da transformação pelo simbólico, que se opera quando aprendemos a ler e a escrever. Segundo a autora (p. 17), “uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtrairmo-nos ao seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes”. A seu ver, é talvez essa operação que leve a escola a supor que a escrita se torne transparente pela simples apresentação ou exposição de relações entre letras e sons, quer sob a forma de palavras quer de textos.

O reconhecimento de que a criança dispõe de um saber sobre a escrita antes de sua entrada na escola e de que este saber foi

construído na sua participação em práticas sociais em que a escrita ganha sentido confere ao professor uma tarefa diferente do “ensinar a ler e a escrever” (LEMOS, 2001). O processo de aprendizagem não está mais centrado na relação da criança com o que o professor sabe sobre a escrita, mas na sua participação efetiva em atividades em que ler e escrever estão inseridos e fazem sentido.

O professor deixa de ser o transmissor de conhecimento sobre a escrita para se tornar mediador da relação da criança com a escrita. No papel de mediador, em vez de partir do que ele sabe sobre a escrita, cabe ao professor investigar o que o aluno sabe para, então, construir sua mediação e sua participação no aprender da criança. Segundo Mayrink-Sabinson (1998), é o adulto letrado quem atribui intenções e interesses à criança, orienta sua atenção para aspectos da escrita, recortando-a e tornando-a significativa. Ele é coautor, construtor das hipóteses sobre a escrita.

Ao tratar a aquisição da escrita, assim como a aquisição de linguagem em geral, como transformação ou mudança que se opera mediante o funcionamento simbólico, Lemos (1998) assume sujeito e objeto como efeitos desse funcionamento. Isso significa, para a autora, que não se trata de um sujeito que se apropria do objeto em certo ponto de seu percurso, mas que a cada ato/acontecimento de leitura/escrita refaz a relação nesse funcionamento. Segundo Lemos (1998), são os diferentes modos de participação nas práticas discursivas orais que permitem que a criança construa, desde cedo, uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto. Para a mesma autora, assim como na aquisição da linguagem oral, os adultos não oferecem sílabas, palavras ou frases extremamente simplificadas, mas textos orais para que as crianças aprendam a falar. Também na aquisição da escrita deve se oferecer textos. Expostas a diferentes tipos de portadores de textos, seus efeitos são observados na escrita das crianças, inicialmente como fragmentos dos textos que lhes deram origem e, mais tarde, como produção própria. Nesse processo de ressignificação, que incidiria fundamentalmente sobre cadeias de textos-discursos e não sobre unidades

como palavras e sílabas, letras e fonemas, o papel do outro é, como na aquisição da linguagem oral, o de intérprete. Lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que “escreveu”, escrevendo para a criança ler, o alfabetizado a insere no movimento linguístico-discursivo da escrita.

Borges (2006) analisou a aquisição da escrita por crianças ouvintes, expostas a um trabalho de alfabetização em que o texto, e não as palavras, sílabas ou frases, era a referência. A proposta se baseou na suposição de que a base alfabética poderia ser construída em encontros com textos, dirigidos prioritariamente pela busca de significados, sem ensino formal da relação da escrita com a oralidade.

A análise das primeiras produções das crianças observadas por Borges (2006) mostrou que, em meio a pseudopalavras, emergiam palavras previsíveis na língua portuguesa, bem como podiam ser reconhecidos fragmentos de enunciados como “recortados” dos textos-matriz. À medida que as crianças estabeleciam novas relações com textos, outras mudanças eram observadas na escrita delas.

2. Aquisição da escrita da língua portuguesa por crianças surdas

A adoção da concepção interacionista, como proposta por Lemos (1998) e por Borges (2006), à análise do processo inicial de aquisição da escrita por crianças surdas implica assumir que, ao serem expostas a textos escritos em língua portuguesa, elas são submetidas ao funcionamento dessa língua.

Cabe ressaltar que, assim como acontece com as crianças ouvintes, quando começam a escrever, também as surdas devem contar com uma língua que lhes permita participar de interações comunicativas. Considerando-se que a surdez dificulta ou mesmo impede o acesso à língua portuguesa na modalidade oral, deve-se

propiciar às crianças surdas a aquisição da língua de sinais que, por ser visual-gestual, não lhes oferece dificuldade para ser adquirida.

Pesquisas sobre a aquisição das línguas de sinais (VOLTERRA & CASELLI, 1985; PETITTO, 1988; 1990, entre outros) evidenciam que as crianças surdas, filhas de surdos, a adquirem de forma semelhante e na mesma época em que as crianças ouvintes adquirem uma língua oral.

Com relação às crianças surdas, filhas de pais ouvintes, geralmente chegam à escola sem uma língua adquirida, uma vez que a língua oral usada pela família lhes é inacessível, e a língua de sinais, que lhes é acessível, é frequentemente desconhecida pela família. Diante desse cenário, cabe à escola propiciar condições para que adquiram a língua de sinais, preferencialmente na interação com adultos surdos, usuários dessa língua. Pereira e Nakasato (2002) analisaram o uso da Libras por crianças surdas, na faixa etária de quatro a seis anos, expostas a ela desde os três anos na interação com adultos surdos, em uma escola para surdos, e concluíram que, ainda que tenham sido inseridas na Libras somente quando ingressaram na escola, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, sofreram os efeitos desta língua em um processo semelhante ao observado em crianças ouvintes ou em surdas, filhas de pais surdos.

Em estudos posteriores, Pereira e Nakasato (2004, 2011) analisaram narrativas de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, que adquiriram a Libras na escola, na interação com surdos adultos, e constataram a presença não só de sinais e de expressões faciais, mas também do uso do espaço, do olhar e do movimento do corpo na articulação dos eventos. A comparação dos dados com os de aquisição de crianças surdas filhas de pais surdos, evidenciou que, embora a aquisição da Libras por crianças surdas, filhas de pais ouvintes, ocorra em condições diferentes das vivenciadas por crianças surdas filhas de pais surdos, o processo não difere e as crianças adquirem em curto espaço de tempo todos os recursos disponíveis na língua. Para isso, os autores ressaltam a importância de as

crianças surdas serem expostas a práticas discursivas na língua de sinais.

A Libras desempenha para as pessoas surdas as mesmas funções que uma língua oral para as ouvintes, o que significa que todas as situações que envolvem o uso de uma língua poderão ser vivenciadas pelas crianças surdas por meio da língua de sinais. Ela vai ter papel fundamental na aquisição da língua portuguesa, uma vez que vai possibilitar às crianças surdas conhecimento de mundo e de língua com base no qual poderão se basear na atribuição de sentido à leitura e à escrita, deixando de ser meras decodificadoras da escrita.

A aquisição da língua de sinais vai permitir que as crianças surdas vivenciem, com adultos sinalizadores, experiências ricas e prazerosas, como histórias infantis e outras formas de uso normal da linguagem escrita, como bilhetes, cartões, entre outras. Nessas situações, as crianças surdas terão contato com a língua portuguesa escrita que, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária para que possam constituir o seu conhecimento sobre a língua (PEREIRA, 2011).

Por meio da língua de sinais, as crianças surdas terão acesso ao conteúdo do texto. No entanto, é fundamental que elas possam visualizar o texto e que o professor estabeleça relações entre o texto escrito e o expresso na língua de sinais, uma vez que assim serão inseridas no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa e poderão elaborar suas hipóteses sobre a escrita.

Assim como para as crianças ouvintes, o objetivo do ensino da linguagem escrita para as surdas deve ser promover a compreensão e a produção de textos, e não de palavras e de frases isoladas, por isso a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na língua de sinais.

A tarefa do professor é viabilizar o acesso dos alunos surdos ao universo dos textos que circulam socialmente e ensinar a produzi-los. Desta forma, o aluno surdo poderá aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado.

A importância da língua de sinais para a aquisição da língua majoritária escrita por crianças surdas é apontada por Svartholm (1998), para quem traduzir, na língua de sinais, textos e mensagens escritas é uma base importante para a aprendizagem. A autora defende a leitura como ferramenta fundamental para a constituição do conhecimento da língua majoritária. Recomenda (SVARTHOLM, 2003) que se usem livros com as crianças surdas desde pequenas e sugere que o professor conte a história na língua de sinais, mostre as imagens e o texto escrito para que as crianças entendam que o texto expressa um significado. Por meio da “leitura” de contos na língua de sinais, da observação de vídeos, da aparição reiterada de certas estruturas sintáticas que figuram na literatura infantil, a criança surda vai progressivamente relacionando o significado do que percebe visualmente com as grafias que encontra no livro (MACCHI & VEINBERG, 2005).

Os alunos devem ser apresentados ao maior número possível de textos e o professor deverá ser capaz não somente de “traduzi-los” para a língua de sinais e vice-versa, mas também de explicar e explicitar características dos textos para as crianças. Tais explicações devem ser dadas em uma perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a língua de sinais e a língua majoritária escrita sejam esclarecidas. A ideia é explicar o conteúdo dos textos e mostrar como o significado é expresso nas duas línguas (SVARTHOLM, 1998). Essa prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas.

As ideias de Lemos (1998) e de Borges (2006) sobre a aquisição da escrita por crianças ouvintes, bem como as de Svartholm (1998, 2003) sobre a importância da leitura de textos, intermediada pela língua de sinais, motivaram a realização deste trabalho. O objetivo é refletir sobre a aquisição da escrita por criança surda.

3. Metodologia

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo acompanhar longitudinalmente o processo de desenvolvimento da escrita de alunos de uma escola bilíngue para surdos, em São Paulo, desde a Educação Infantil até o final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Para este trabalho foram analisadas produções escritas de uma menina, filha de pais ouvintes, que ingressou na escola com 3 anos de idade.

Como a quase-totalidade das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, a menina chegou à escola com alguma linguagem, desenvolvida na interação familiar, mas sem nenhuma língua adquirida, nem a Libras nem a língua portuguesa. Na escola, começou a ser exposta à língua de sinais na interação com adultos, surdos e ouvintes, em diálogos, relatos (de finais de semanas, de passeios) e narrativas de histórias, entre outras atividades comumente usadas com crianças pequenas. Por meio da língua de sinais, foi inserida, desde o início da escolaridade, em atividades que envolvem a escrita, como contação de história com base em livros infantis, textos instrucionais, como receitas e regras de brincadeiras, listas, cartazes, bilhetes, avisos, entre outros. Nessas atividades, a professora interpretava a escrita em Libras e, assim, a criança aprendeu desde cedo que um mesmo conteúdo pode ser expresso na língua de sinais e na escrita.

Além das atividades que envolvem a leitura, a criança, como todos os alunos da escola, foi inserida, desde o início do processo escolar, em atividades de escrita, como relatos de finais de semana, passeios e outros acontecimentos vivenciados dentro e fora da escola. A professora fazia papel de escriba, escrevendo em língua portuguesa o que as crianças contavam em Libras. Desse modo, elas eram expostas a textos nas duas línguas, a de sinais e a portuguesa.

À medida que as crianças manifestavam interesse, a professora explicava diferenças e semelhanças entre a forma de expressar as ideias nas duas línguas.

Cabe lembrar que a língua de sinais é visual/gestual, enquanto a língua portuguesa é oral/auditiva. Esse fato responde por diferenças tanto na produção de sinais/palavras, como na ordem dos elementos nas estruturas frasais, no uso do espaço, da expressão facial, entre outros aspectos. Tais diferenças são gradativamente apreendidas pelos alunos da escola por meio da leitura, mediada pela professora, usuária das duas línguas.

Os textos produzidos coletivamente e escritos pela professora na lousa eram lidos silenciosamente e interpretados na língua de sinais. Esses textos eram posteriormente digitados e serviam como material de leitura.

Após a leitura dos textos, a professora propunha alguma produção escrita que as crianças deveriam realizar individualmente ou em dupla.

A produção escrita pela criança era lida e a professora registrava, na língua portuguesa, a leitura de cada criança. Esta postura permitiu conhecer as hipóteses elaboradas pelas crianças.

No Ensino Fundamental, embora as professoras atuassem como escriba em muitos momentos, elas propunham atividades em que os alunos pudessem elaborar um texto sem ajuda. Esses textos possibilitavam a avaliação do que eles já sabiam sobre a língua portuguesa.

Tanto na Educação Infantil como nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o objetivo do trabalho com a escrita era e continua sendo motivar os alunos a usar a língua portuguesa, razão pela qual não é feita nenhuma correção.

À medida que as crianças demonstrem interesse ou alguma dúvida, as professoras esclarecem-nas, sempre focalizando o funcionamento da língua. Não há, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da escola, preocupação com o ensino da gramática da língua portuguesa.

4. Apresentação e análise dos dados

Com o objetivo de promover a reflexão sobre o processo de aquisição da escrita da criança-sujeito, foi selecionada uma produção escrita de cada série escolar para ser apresentada e analisada neste trabalho. O objetivo foi ilustrar os avanços da criança na sua relação com a língua portuguesa.

O primeiro exemplo foi produzido em 2005, quando a criança tinha 5 anos de idade e cursava a Educação Infantil.

Exemplo 1 – 24/3/2005

Cada criança contou algo que fez no fim da semana e a professora escreveu em língua portuguesa, na lousa, o que cada uma relatou na língua de sinais. Depois, foi pedido que desenhassem o que haviam feito no fim da semana e escrevessem sobre o que desenharam.



Atendendo à solicitação da professora, a menina representa, por meio do desenho, o seu fim de semana e na parte inferior do seu desenho escreve a sílaba inicial do seu nome. Vale notar que a criança escreve seu nome no local em que comumente a professora identifica o nome da criança que o produziu.

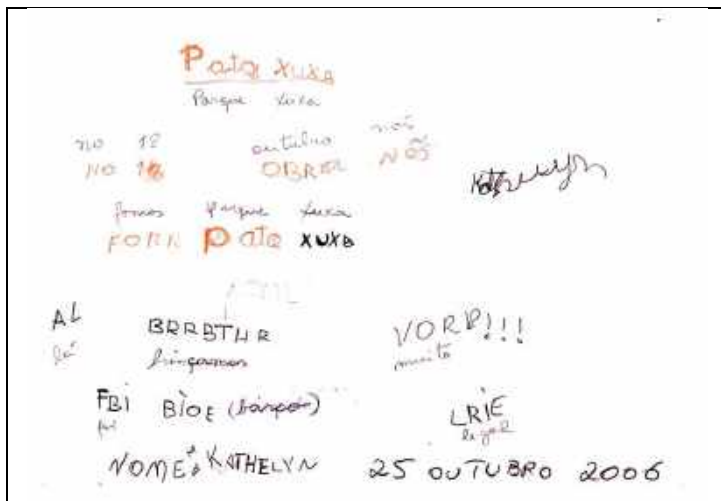
Acima do desenho, observam-se rabiscos e fragmentos de palavras reconhecíveis na língua portuguesa. Ao ser solicitado que lesse o que escreveu, a menina produziu uma frase na ordem da língua de sinais, a qual, com exceção do pronome “eu”, não tem semelhança com o que está escrito. O “eu” parece remeter a outros relatos de finais de semana, escritos semanalmente na escola.

O segundo exemplo foi produzido quando a menina estava com 7 anos e cursava o último grupo da Educação Infantil (atual 1^o ano).

Exemplo 2 – 25/10/2006

As crianças foram, com a professora, a um parque em São Paulo chamado de Parque da Xuxa. Na volta, relataram, na língua de sinais, o passeio enquanto a professora escrevia na lousa, em língua portuguesa.

O texto produzido coletivamente foi lido por todos e depois apagado. A professora, então, pediu que as crianças escrevessem individualmente o seu relato. Na sequência, cada uma leu o seu texto e a professora anotou, abaixo da escrita, a leitura pela criança.



O exemplo mostra que a criança-sujeito já elaborou algumas hipóteses sobre a escrita da língua portuguesa. As palavras estão colocadas uma ao lado da outra, separadas por espaço, e a organização delas no papel se assemelha a de um texto, o que pode ser considerado efeito dos textos apresentados pela professora. Além disso, na sua escrita, ela combina letras, muitas vezes obedecendo à ordem consoante-vogal. Algumas palavras aparecem na forma convencional da língua portuguesa, revelando que ela já aprendeu a sua escrita. Trata-se de palavras mais familiares, como **pato**, por exemplo. É interessante notar que essa palavra é grafada com letra cursiva, diferentemente de todas as outras, essas escritas em letra bastão. Trata-se provavelmente de uma palavra recorrente nos textos usados na escola. A esse respeito, cabe lembrar que na educação infantil, as professoras fazem uso da letra bastão quando escrevem para os alunos. No entanto, em outras situações usam a letra cursiva.

Ainda em relação à palavra **pato**, chamo a atenção para a sua leitura como **parque**, palavra iniciada com a mesma sílaba. Fenômeno semelhante pode ser observado em outras palavras que aparecem no texto, as quais apresentam algumas letras da forma

convencional, em especial as iniciais. É o caso das palavras lidas pela criança, como **brincar**, **barco** e **outubro**.

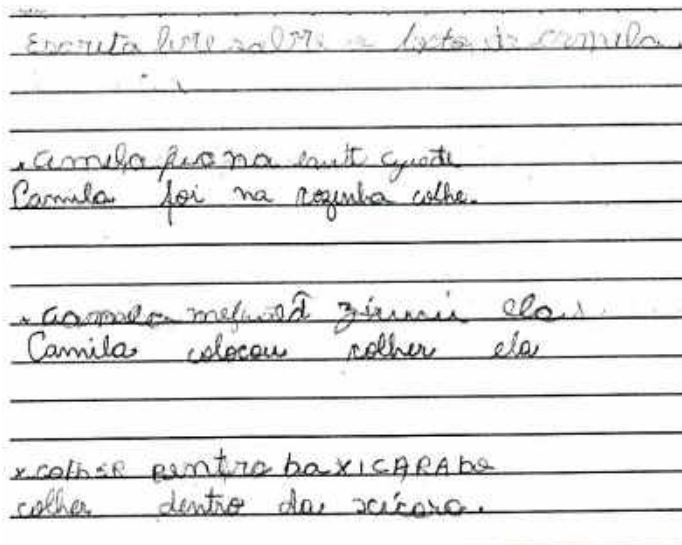
A manutenção das primeiras letras das palavras é um recurso observado na escrita de muitas crianças surdas quando começam a escrever e parece decorrer do uso da via visual. Também decorrente do uso da visão pode ser considerado o uso de **nões** para **nós**. A mesma explicação pode ser dada para o uso do ponto de exclamação. Cabe ressaltar que crianças ouvintes, que se baseiam na oralidade, geralmente não usam os sinais de acentuação e de pontuação no início da aquisição da escrita.

Ainda neste exemplo, cabe ressaltar a relação que a menina vai estabelecendo entre os sinais da língua de sinais e as palavras da língua portuguesa, relação claramente estabelecida com base na visão.

O próximo exemplo aqui analisado foi produzido em 2007, quando a menina estava na 1ª série do Ensino Fundamental (atual 2º ano) e tinha 9 anos de idade.

Exemplo 3 – 12/6/2007

Os alunos foram realizar atividades na cozinha da escola. Na volta, a professora solicitou que uma aluna relatasse em Libras o que fez na cozinha e escreveu, na lousa, em língua portuguesa. Esse texto foi lido, depois do que a professora solicitou que cada aluno elaborasse o seu texto sobre o relato da colega. Terminada a tarefa, cada um foi convidado a ler a sua produção. A leitura da criança-sujeito está escrita abaixo da escrita de cada linha.



O primeiro fato que destaco na análise desta produção é o uso da letra cursiva, o que deve ser efeito da letra usada pela professora. Vale lembrar que não há um ensino sistemático dos tipos de letras na escola, a menos que os alunos demonstrem muita dificuldade. De modo geral, na educação infantil as professoras usam a letra bastão, mas no ensino fundamental é comum que muitos alunos já façam uso da letra cursiva e, assim, a professora usa letra cursiva.

Como no exemplo anterior, a menina combina letras, muitas vezes obedecendo à ordem consoante-vogal e as palavras estão organizadas como em um texto, uma ao lado da outra e com espaço entre elas.

Embora não haja, na escola, exigência em relação ao uso do papel pautado, algumas professoras do Ensino Fundamental optam pelo seu uso, provavelmente por ajudar a criança a organizar a sua escrita no papel.

Quanto aos avanços no processo de aquisição da escrita, observa-se um número maior de palavras na forma convencional da língua portuguesa, revelando que a aluna já aprendeu a sua escrita. Trata-se, provavelmente, de fragmentos do texto coletivo que re-

tornam no texto da aluna, às vezes na forma convencional e em outras com todas as letras, mas não na ordem esperada, como **foi**, que é grafada como **fiö**. Outras palavras, no entanto, não apresentam nenhuma semelhança com a forma convencional, caracterizando-se como pseudopalavras. Na leitura, no entanto, estas palavras ganham sentido. Convém lembrar que a leitura para essa aluna é feita na Libras.

Na escrita, a substituição da letra **d** por **p**, em **dentro**, escrito como **pentro**, e da letra **d** por **b**, em **da**, escrito como **ba**, são marcas que evidenciam o uso da visão na elaboração, pela aluna, das hipóteses sobre a escrita.

O exemplo a seguir foi produzido pela criança-sujeito quando ela estava na 2ª série do Ensino Fundamental (atual 3º ano) e tinha 9 anos de idade.

Exemplo 4 – 4/12/2008

A professora deu uma folha com duas figuras que compunham uma sequência e que trazia um título e pediu que cada aluno escrevesse a história. Terminada a escrita, cada um leu a sua produção e a professora escreveu em língua portuguesa a leitura.



Leitura da aluna

O banho do gatinho

Terezinha pequeno fala

Terezinha de mãe pede gato não gosta

Mamãe se fala banho da a água

Menina ou torce morre

A mamãe. Ele. Deixa. Triste

Fala sabia problema torceu

Como na produção anterior, observam-se algumas pseudo-palavras, mas que trazem fragmentos da forma convencional, como **Terezinha**, escrito como **Tecamca**. Predominam, no entanto, palavras escritas na forma convencional da língua portuguesa. Observam-se, também, artigos e preposições. Neste ponto, cabe lembrar

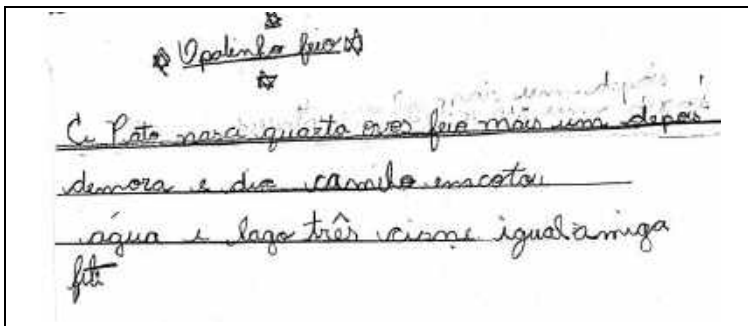
que as línguas de sinais não apresentam tais elementos, e, portanto, a presença deles pode ser interpretada como efeito do contato com textos escritos na língua portuguesa. Efeitos do contato com textos escritos podem ser observados ainda na presença da vírgula, do ponto de exclamação e da reticência, ao passo que a vírgula é usada em contexto adequado, o que não se pode dizer relativamente aos outros sinais de pontuação. Observam-se, ainda, letras maiúsculas no início de algumas orações.

A leitura, feita por meio da Libras, permite constatar que a menina atribui sentido às palavras que lê. Não se trata, portanto, de decodificação sem sentido.

O quarto e último exemplo analisado neste trabalho foi produzido pela menina quando ela estava com 8 anos de idade e cursava a 3ª série do ensino fundamental (atual 4º ano).

Exemplo 4 – 18/05/2009 (3ª série)

Os alunos assistiram ao filme “O Patinho Feio” junto com a professora, que contava a história na língua brasileira de sinais. Terminado o filme, cada aluno escreveu a história.



Leitura da aluna

O patinho feio

A pata nasce quatro ovos feio mais um depois demora e dia camião encontrou água e lago três cisnes iguais amigos feliz.

Observa-se, no texto, que a menina não faz mais uso de pseudopalavras, escrevendo na forma convencional. Algumas alterações grafêmicas podem ser observadas, como mudança na ordem das letras na palavra **quatro**, substituição de **n** por **m**, em **encontrou**, de **l** por **t**, em **feliz** e a omissão do **n** em **caminho**. Tais alterações são bem diferentes das comumente encontradas nas produções escritas de alunos ouvintes e se caracterizam por serem visuais. O uso dos acentos é mais uma evidência do apoio na visão, bem como o uso do **h**.

A produção da aluna apresenta muitas características de uma narrativa, como o verbo no passado e a presença do advérbio de tempo e da conjunção coordenada aditiva, elementos que conferem coesão ao texto.

Considerações finais

A forma como a escrita tem sido ensinada para os alunos surdos e os resultados observados motivaram este trabalho, que teve como objetivo refletir sobre a aquisição da língua portuguesa escrita por uma criança surda que usa prioritariamente a Libras na interação com crianças e adultos. Como a maior parte das crianças surdas, esta também nasceu em família ouvinte, que não conhecia a língua de sinais, sendo que sua aquisição se deu na escola, na interação com adultos surdos e ouvintes, fluentes na Libras.

Além da exposição à Libras, a criança foi inserida desde a educação infantil em práticas discursivas que envolvem a escrita. Nestas atividades, o professor interpretava na língua de sinais o que estava escrito na língua portuguesa ou escrevia na língua portuguesa o que os alunos relatavam na Libras, fazendo, assim, o papel de escriba.

Em outros momentos, o professor solicitava que os alunos elaborassem uma produção sem modelo.

A análise das produções escritas apresentadas neste trabalho evidenciou que, assim como observado nos trabalhos sobre aquisição da linguagem em crianças ouvintes, as primeiras produções escritas consistiram na combinação de pseudopalavras com palavras escritas na forma convencional da língua portuguesa. Tais palavras podem ser consideradas fragmentos de textos que circulam na sala de aula. À medida que a criança foi se familiarizando com a língua portuguesa escrita, foi possível observar muitos dos elementos da língua portuguesa, como flexões verbais, preposições, artigos e dos sinais de pontuação, que parecem ter resultado do contato com materiais escritos de diferentes gêneros e tipos textuais.

Uma comparação dos dados com os de crianças ouvintes, submetidas a um trabalho que privilegia a busca de significados em textos e não a associação fonema-grafema, permite afirmar que o processo percorrido pela criança-sujeito foi muito semelhante, embora o caminho tenha sido diferente. Em vez da linguagem oral, inacessível à pessoa surda, a Libras foi a usada na inserção da criança nas atividades de leitura e de escrita. Por meio dessa língua, visual e, portanto, acessível, ela teve acesso ao conteúdo dos textos escritos na língua portuguesa, tanto em livros como em atividades de produção coletiva realizadas na sala de aula.

O trabalho com textos, escritos em língua portuguesa e interpretados na Libras, possibilitou que a criança elaborasse as suas hipóteses sobre o funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa escrita. Diferentemente das crianças ouvintes, essas hipóteses se basearam na visão.

A análise das produções apresentadas neste trabalho evidencia o processo de aquisição não só da escrita, mas também da gramática da língua portuguesa.

Concluindo as reflexões feitas neste trabalho, cabe retomar as concepções de escrita e relacioná-las com as concepções de surdez.

A concepção de escrita como representação da oralidade ressalta as dificuldades dos surdos e reforça, assim, a representação do surdo como deficiente, tanto da audição como da linguagem.

A concepção interacionista de aquisição da escrita, por outro lado, na medida em que considera a escrita como um comportamento simbólico, adquirido na interação com textos, possibilita pensar que as crianças surdas, assim como as ouvintes, podem adquirir a escrita alfabética da língua portuguesa no encontro com textos. Neste processo, a Libras tem papel fundamental, uma vez que é por meio dela que as crianças surdas terão acesso ao conteúdo dos textos. No entanto, é imprescindível que elas sejam expostas a textos escritos, pois é assim que serão inseridas no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa. Por causa das dificuldades de acesso à linguagem oral, é pela visão que vão adquirir a língua portuguesa, razão pela qual se deve possibilitar-lhes, desde cedo, situações de leitura. A aceitação de que os surdos podem adquirir a escrita da língua portuguesa por um caminho diferente do percorrido pelos ouvintes leva em consideração a especificidade dos surdos de ter acesso ao mundo pela visão.

REFERÊNCIAS

- BORGES, S. *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: Editora da ECG, 2006.
- FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A.P.; MORI-DE ANGELIS, C.; MASSI, G. (Orgs.). *Letramento – referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus Editora, 2006, p. 117-144.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LEMONS, C.T.G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 13-31.
- LEMONS, C.T.G. Prefácio. In: TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 7-10.
- MACCHI, M.; VEINBERG, S. *Estratégias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2005.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 87-120.
- PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. In: LIER-DE, V. & ARANTES, L. (Orgs.). *Faces da escrita: linguagem, clínica e escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 271-280.
- PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Q. A língua de sinais brasileira em funcionamento: reflexão sobre o uso da língua de sinais brasileira no discurso narrativo de criança surda. *Revista Intercâmbio*, v. XI, p. 69-76, 2002,.
- PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Q. Narrativas infantis em língua brasileira de sinais. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, p. 273-284, 2004.
- PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Q. Aquisição do discurso narrativo em Língua Brasileira de Sinais. In: LAMPRECHT, R. (Org.). *Aquisição da Língua: estudos recentes no Brasil*. Porto Alegre, R.S.: EDIPUCRS, 2011, p. 201-212.
- PETITTO, L. A. “Language” in the pre-linguistic child. In: KESSEL, F. (Ed.). *The development of language and language research: Essays in honor of Roger Brown*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988, p. 187-221.
- PETITTO, L. A. The transition from gesture to symbol in American Sign Language. In: VOLTERRA, V.; ERTING, C. (Eds.). *From gestures to language in hearing and deaf children*. Berlin: Springer-Verlag, 1990, p. 153-161.

- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997, p. 105-153.
- SVARTHOLM, K.; SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda lingual por surdos. *Revista Espaço*, p. 38-45, 1998.
- SVARTHOLM, K. Como leerles a los sordos? Disponível em: www.sitiodesordos.com.ar, 2003. Acesso em: 10 out. 2008.
- VOLTERRA, V.; CASELLI, C. From gestures and vocalizations to signs and words. In: STOKOE, W.; VOLTERRA, V. (Eds.). *Proceedings of the III International Symposium on Sign Language Research*. Silver Spring, EUA: Linstok Press Inc., 1985, p. 1-9.
-

Artigo recebido em: 2 de junho de 2015
Artigo aprovado em: 10 de agosto de 2015

Produções Acadêmicas

*academic
productions*





Por uma Didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro

*For a Didactics of deaf invention:
pedagogical practice in the pilot schools of sign bilingual
education in the municipality of Rio de Janeiro*

CRISTIANE CORREIA TAVEIRA

Professora do Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: ctaveira@ines.gov.br

RESUMO

O problema central desta tese está no letramento de alunos surdos, o que levou à reflexão sobre a constituição do pensamento através de signos e seus possíveis significados construídos socialmente. Faz-se a tentativa de preencher a lacuna apontada por Lebedeff (2010) sobre quais seriam as

ABSTRACT

The central concern in this thesis is in the literacy of deaf students, which led to the consideration of the constitution of thought through signs and its possible socially constructed meanings. It is focused on the attempt to fill the gap pointed by Lebedeff (2010) on which would the pedagogical practices be from the

práticas pedagógicas advindas da necessidade discursiva da experiência visual da surdez e a quais eventos de letramento visual se referem esses discursos. Os objetivos específicos da pesquisa foram os seguintes: 1. Identificar as características das práticas pedagógicas dos instrutores surdos em atuação nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro; 2. Analisar as inter-relações entre as práticas pedagógicas dos instrutores surdos com o letramento visual ou o uso de recursos apoiados em imagens. 3. Caracterizar as práticas pedagógicas negociadas com o professor (ouvinte) junto ao instrutor surdo. Contudo, verificamos que há outras práticas que estão ocorrendo diante de fatores, tais como a forte tendência autobiográfica do surdo, manifesta na construção de narrativas surdas em uma linguagem própria, o que envolve não somente a língua de sinais ou língua escrita (portuguesa). Para a compreensão das negociações de sentido, parte-se para a linguagem de interações que é fator fundamental à compreensão da comunicação e da sociabilidade; estas não se concretizam somente por meios e suportes, mas também mediada por interpretações, anseios e conflitos. Diante dessa pers-

discursive need of the visual experience of deafness and to which visual literacy events these discourses refer to. The specific objectives of the research were: 1. To identify the characteristics of the pedagogical practices of the deaf instructors acting in pilot schools of bilingual education in the city of Rio de Janeiro; 2. To analyze the interrelationships between the pedagogical practices of the deaf instructors with visual literacy or the use of resources supported by images. 3. To describe the pedagogical practices negotiated with the teacher (listener) together with the deaf instructor. However, we found out that there are other practices that are occurring in the face of these factors such as the strong autobiographical tendency of the deaf individuals, expressed by the construction of deaf narratives in their own language, which involves not only sign language or written language (Brazilian Portuguese). To understand the negotiations of meaning, we set out to the language of interactions, which is a key factor in understanding the communication and sociability; these are realized not only by means and media, but also mediated by interpretations, desires and conflict. Given this perspective we considered that the deaf individuals are in a process of ritual imbalance and we approached games of interaction in a Goffman language (1981, 1985, 1988, 2011). We were motivated to address this complex panorama, in research, in

pectiva, consideramos que os surdos encontram-se em um processo de desequilíbrio ritual e abordamos os jogos de interação em uma linguagem goffmaniana (1981, 1985, 1988, 2011). Motivou-nos abordar esse panorama complexo em escolas regulares onde foram validadas etapas metodológicas sucessivas: 1. Conhecimento do contexto arquitetônico, humano e tecnológico das escolas; 2. Apresentação da educação bilíngue ao diretor e coordenador pedagógico; 3. Acompanhamento das salas de recursos, pela pesquisa, de modo a documentar a bidocência por meio dos registros fílmicos; 4. Construção de material de formação continuada a partir da edição de fotografias e filmagens para espaço da formação com os Instrutores Surdos, Intérpretes de LIBRAS e Professores das Salas de Recursos; 5. Encontros anuais de Educação Bilíngue organizados para 400 a 600 participantes. A pesquisa envolveu também algumas providências quanto a: equipar as salas de recursos com materiais pertinentes à surdez; capacitar professores, instrutores surdos e intérpretes de LIBRAS; oferecer cursos de formação continuada em LIBRAS. Delinearam-se três estilos de aula: a. Expositiva em lín-

regular schools where successive methodological steps were validated: 1 Knowledge of architectural, human, and technological context of the schools; 2 Presentation of bilingual education for the director and pedagogical coordinator; 3 Monitoring of resource rooms, in order the research, to document two teachers (deaf and hearing) through the records on film (movie); 4 Construction of continuing education material from the photo editing and filming for training with the deaf instructors, sign language interpreters and teachers of resources rooms; 5. Bilingual Education Annual meetings arranged for 400 to 600 participants. The research also involved some steps as: equip the rooms with resource materials relevant to deafness; continuing training for teachers, deaf instructors and deaf sign language interpreters; offer continuing education courses in sign language. Outlining three styles of curricula: a. Lecture in sign language with the more traditional use of presentation of subject or theme with incremental images; b. Computerized lesson in sign language with the use of other media like comics, cartoons, games and representations; c. Dramatized lesson in sign language with the use of scenic resources. Whereas basic didactic perspective assumes teaching-learning process in its multidimensionality, i.e. the political, human and technical aspects, as indicated by Candau (1983, 2012a), it was part of the purpose

gua de sinais com o uso mais tradicional de apresentação de assunto ou tema com incremento de imagens; b. Informatizada em língua de sinais com o uso de outros meios como história em quadrinhos, desenhos, jogos e representações; c. Dramatizada ou teatralizada em língua de sinais com o uso de recursos cênicos. Considerando que a perspectiva fundamental da didática assume o processo ensino-aprendizagem em sua multidimensionalidade, ou seja, os aspectos político, humano e técnico, como nos indica Candau (1983, 2012a), enxergá-la junto a uma parte dos instrutores surdos de língua de sinais fez parte da proposta desta pesquisa-ação que demandou 69 incursões a campo com filmagens desses estilos de aula e de recursos usados em 12 escolas-piloto de Educação Bilíngue no Município do Rio de Janeiro. Justifica-se o esforço de análise e, principalmente, de catalogação dos artefatos encontrados nas escolas públicas municipais cariocas, cerne desta tese, na qual o pano de fundo não deixam de ser as narrativas surdas, porém não nos prendendo a elas, mas à arte dos surdos e de alguns ouvintes em criar suportes, recursos, práticas pedagógicas que criam outros modos de ensino-

of this action-research to comprehend it along with some of the Deaf Instructors of the sign language: the lesson styles and the resources used by 12 Deaf Instructors. They are those who managed to promote sign language and deaf culture, with greater effectiveness, as the largest investment of resources in pilot schools of Bilingual Education in the Municipality of Rio de Janeiro. The effort of analysis is justified and especially the cataloging of the artifacts found in the public municipal schools of Rio de Janeiro - core of this thesis - in which the background is nonetheless deaf narratives, but not holding on to them, but to the art of deaf individuals and some listeners in creating means, resources, pedagogical practices that create other approaches to teaching and learning towards a teaching of the deaf invention.

aprendizagem em prol de uma didática da invenção surda.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Bilíngue; Letramento visual; Matrizes de Linguagem; Pedagogia Surda; Didática.

KEYWORDS

Bilingual Education; Visual Literacy; Language matrices; Deaf Pedagogy; Didactics.

DADOS TÉCNICOS → TAVEIRA, Cristiane Correia; [orientação: CANDAU, Vera Maria Ferrão]. **Por uma Didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2014. 365 p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.



Para mais informações e acesso ao texto completo fazer busca online pelo título dessa tese.

Surdos: vestígios culturais não registrados na história

Deaf: cultural remains unrecorded in history

KARIN LILIAN STROBEL

Professora Adjunta e Coordenadora do Curso presencial de Letras/Libras no Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Campus Trindade. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: kstrobel@cce.ufsc.br

RESUMO

A presente pesquisa consiste em um estudo empregando procedimento das análises narrativas e pesquisas teóricas etnografias que possibilitou a coleta de dados sobre a cultura do povo surdo. Nas análises narrativas possibilitou a reflexão sobre as práticas ouvintistas nas escolas de surdos e resistên-

ABSTRACT

This research is a study using narrative analysis and theoretical ethnographic research that led to the collection of data on the culture of deaf people. The narrative analysis enabled the reflection about practices in schools listeners of the deaf and deaf people's resistance against this practice, trying to rescue

cias do povo surdo contra esta prática, procurando resgatar a cultura surda na história. Nas pesquisas teóricas observou-se o papel fundamental da língua de sinais, o reconhecimento da cultura surda e a construção de sua identidade. Estas metodologias ressaltam a importância da participação dos povos surdos para a construção da história cultural.

A tese é escrita num conjunto de textos no estilo acadêmico e estilo ensaio ao mesmo tempo, para deixar emergir os saberes onde entram em cena as memórias das experiências do 'ser surdo', uma visão abrangente em relação ao que ocorre com o povo surdo, especialmente, no campo do colonialismo e dos sistemas opressivos educacionais e dos corpos amordaçados por políticas institucionais.

Ao usar o tom ensaístico da escrita, as fronteiras estilísticas estão dialogando em universo que é marcado pela negociação de sentidos, as linguagens que são marcadas por diferentes nuances e muitos elementos que são da ordem também das articulações de uma ordem de linguagem que emerge das instâncias analíticas da memória, da subjetividade e do inconsciente.

Com essa pesquisa fazemos reflexões importantes acerca da violência simbólica e física a que os surdos foram

deaf culture in the history. In theoretical research it was found the key of the sign language, the recognition of deaf culture and the construction of their identity. These approaches emphasize the importance of participation of deaf people for the construction of cultural history.

The theory is a set of texts written in academic style and style test at the same time, to leave the emerging knowledge comes into play where the memories of the experiences of 'being deaf', a comprehensive view on what happens with deaf people, especially in the field of colonialism and the oppressive educational systems and bodies muzzled by institutional policies.

By using the tone of essayist writing, the stylistic borders are talking in a universe that is marked by way of negotiation, the languages that are marked by different shades and many elements that are of the order of the joints, an order of language that emerges from bodies analysis of memory, the subjectivity and the unconscious.

With this research we will make important observations about the physical and symbolic violence that the deaf were subject, the role of the family brings to a field reflective of their participation, the role of

sujeitados, traz o papel da família para um campo reflexivo de sua participação, o papel do psicólogo, o papel do professor, entre outros.

psychologist, the role of teacher, among others.

PALAVRAS-CHAVE

Estudos Surdos, língua de sinais, análise narrativa, etnografia, historicismo, história cultural; identidade.

KEYWORDS

Deaf Studies, language of signs, narrative analysis, ethnography, historicism,

cultural history, identity.

DADOS TÉCNICOS → STROBEL, Karin Lilian. [Orientadora: Dra. Ronice Muller de Quadros]. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.



Para mais informações e acesso ao texto completo fazer busca online pelo título dessa tese.

Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos

*Signaling with Terena : a study of the use of LBS
and of native signs for indigenous deaf*

PRISCILLA ALYNE SUMAIO

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/FCLAr, com foco nas seguintes áreas: Documentação Linguística, Lexicologia, Morfologia, Sintaxe, Fonologia, Línguas de Sinais.

RESUMO

O povo terena habita os estados de Mato-Grosso do Sul e São Paulo. Essa etnia conta com 28.845 pessoas (dados do IBGE, 2010), que estão divididas em 17 terras. Constataram-se terena surdos primeiramente na Comunidade Indígena de Cachoeirinha, de

ABSTRACT

The terena people inhabiting the states of Mato Grosso do Sul and São Paulo. This ethnic group has 28,845 people (IBGE data, 2010) which are divided into 17 indigenous communities. Deaf Terena were discovered first at the indigenous village Cachoeirinha, of 9,507 inhabitants and, on se-

9.507 habitantes e, em segunda viagem a campo, também em aldeias vizinhas, próximas ao município de Miranda-MS. A língua oral terena é amplamente falada, e também foi observado o uso de sinais pelos surdos terena, o que deu origem a esta pesquisa. O projeto envolveu o estudo da(s) língua(s) utilizadas por surdos terena de diferentes faixas etárias, sendo a maioria jovens. É notável que parte dessas pessoas não conheça a língua brasileira de sinais (LIBRAS). Alguns nunca frequentaram a escola ou tiveram contato com surdos usuários de LIBRAS. De maneira geral, os familiares dos surdos são ouvintes e falantes de português e terena, e os mais próximos conhecem os sinais terena. Alguns jovens estudam na cidade e estão avançando no uso e conhecimento da LIBRAS, porém estes mesmos jovens utilizam outros sinais na aldeia, com seus familiares ouvintes, amigos e outros surdos, que não sabem LIBRAS. Em última viagem a campo, em 2012, foram coletados sinais terena por meio de fotografia e vídeo, que foram analisados. Avaliou-se então a estrutura, a morfologia no uso desses sinais, e se chegam realmente a constituir uma língua. Entretanto, nesse momento, os aspectos

cond field trip, also in the neighboring villages, near the city of Miranda-MS. The Terena oral language is widely spoken, and the use of signs by deaf Terena was also observed, which gave rise to this research. The project involves the study of languages used by deaf Terena of different age groups, the majority being young. It is notable that some of these people do not know the Brazilian Sign Language (LIBRAS, from Língua Brasileira de Sinais). Some of them have never attended school or had contact with deaf users of LIBRAS. Generally, family members of the deaf are listeners and speakers of Portuguese and Terena, and the closest know the Terena signs. Some young people are studying in the city and are progressing in the use and knowledge of LIBRAS, but these same young people use other signs in the village with their listeners relatives, friends and other deaf people, who do not know LIBRAS. In last field trip in 2012, Terena signs were collected through photography and video, and were analyzed. It is necessary evaluate now the structure, morphology in the use of these signs and, if they really constitute a language. However, at that moment the linguistic aspects can not be more profound because a small amount of data was collected, and should be increased to the PhD research. I also observed

linguísticos não puderam ser mais aprofundados, pois ainda está coletada uma quantidade reduzida de dados, que deverá ser aumentada para a pesquisa do doutorado. Observei também a cultura, educação, cosmovisão terena e surda, as relações dos surdos com seus familiares, professores, intérpretes, amigos e sociedade ouvinte.

the culture, education, Terena and deaf worldview, the relations of the deaf with their families, teachers, interpreters, friends and hearing society.

PALAVRAS-CHAVE

Línguas de sinais; sinais terena; LIBRAS; povo terena.

KEYWORDS

Sign languages; Terena signs; LIBRAS; Terena people.

DADOS TÉCNICOS → SUMAIO, PRISCILLA ALYNE. [Orientadora: Cristina Martins Fargetti]. **Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da libras e de sinais nativos por indígenas surdos.** Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.



Para mais informações e acesso ao texto completo fazer busca online pelo título dessa dissertação.



A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica

*The experience of being deaf:
a phenomenological description*

RODRIGO ROSSO MARQUES

Professor Adjunto do Departamento de Letras/Libras e
Coordenador do Centro de Comunicação e Expressão
(CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: rodrigo.rosso@ufsc.br

RESUMO

A presente tese expõe uma pesquisa ontológica sobre o Ser Surdo, fundamentada no corpo próprio; uma reflexão sobre as pessoas surdas antes de destacar seus aspectos culturais. O que leva essas pessoas a produzir estes

ABSTRACT

The present thesis displays an ontological research, on being Deaf, based on the own body; a reflection on deaf people before highlighting their cultural aspects. What takes these people to produce these aspects? Would it be only

aspectos? Seria apenas uma necessidade linguística? Objetivando repensar a questão da deficiência e da cultura, a fundamentação parte de uma premissa fenomenológica nos estudos de Maurice Merleau-Ponty; em particular, da sua obra *Fenomenologia da Percepção*, a qual aborda a questão do corpo próprio. A tese foi desenvolvida com base na experiência da surdez do próprio autor, uma vez que, atuando como ator e autor da experiência em diversos campos, vivenciou a transição para a surdez, o desespero e aceitação da família, o cotidiano escolar na infância, na adolescência, na juventude e maturidade, e nos diversos níveis de ensino até a conclusão desta pesquisa. Desenvolvido sob o método descritivo, a abordagem fenomenológica induz a uma análise do corpo enquanto agente essencial das atitudes que descrevem a pessoa surda; atitudes essas, tomadas por um grupo de pessoas surdas, evidenciam a chamada “cultura surda”. Como resultado, evidenciaram-se características corporais e perceptuais que são específicas das pessoas surdas, constituindo-lhes a essência de ser e contrapondo a questão da deficiência. Não obstante, a pesquisa ainda apresenta novas formas de repensar os estudos sobre as pesso-

a linguistic necessity?

Objectifying rethinking the question of deficiency and culture, the studies are based on the phenomenological premise of Maurice Merleau-Ponty; in particular, on his work

Perception phenomenology, which approaches the question of the own body. The thesis was developed on the basis of the experience of deafness of the own author, once, acting as an actor and author of the experience in diverse fields, who went through the transition in to deafness, the desperation and acceptance of the family, the daily school life in infancy, adolescence, youth and maturity, and in the diverse levels of education until the conclusion of this research. Developed under the descriptive method, the phenomenological approach induces an analysis of the body while an essential agent of the attitudes that describe the deaf person; attitudes that, done by for a group of deaf people, evidence the so called “deaf culture”. As a result, corporal and perceptual characteristics have been proven that they are specific to deaf people, constituting them the essence of being and opposing the question of the deficiency. Not obstante, the research still presents new forms of rethinking the studies on deaf people, in what has always been

as surdas, naquilo que sempre foi rejeitado como uma possibilidade a elas: o som.

rejected as a possibility to them: the sound.

PALAVRAS-CHAVE

Fenomenologia; Ser Surdo; Essencia.

KEYWORDS

Phenomenology; Being Deaf; Essence..

DADOS TÉCNICOS →

MARQUES, Rodrigo Rosso. [Orientadora: Dra. Ida Mara Freire]. **A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica**. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.



Para mais informações e acesso ao texto completo fazer busca online pelo título dessa tese.

Materiais técnicos–pedagógicos

technical and pedagogical materials





Materiais técnico-pedagógicos

Technical and pedagogical materials

LUCIANA ANDREI RODRIGUES FURTADO

Coordenadora Pedagógica substituta e professora do ensino noturno no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAP-INES). Graduada em Pedagogia Bilingue e Especializada em “Educação de surdos” por esse mesmo instituto.

As lutas da comunidade surda, sempre objetivaram a inserção da surdez no ambiente educacional como uma experiência visual e não que estivesse ligada a um paradigma ouvintista (SKLIAR, 2013) que, a compreendesse como deficiência. Objetivando atender aos anseios da comunidade surda, em 2002 é sancionada a lei 10.436, conhecida como a Lei de Libras, que é complementada pelo decreto 5.626 de 2005. Todo este aparato legal reflete as necessidades linguísticas da comunidade e o respeito à experiência visual destes sujeitos.

Refletindo positivamente a luta dos movimentos surdos, em 2012, por meio do PL 725/2012, a escola bilíngue, anseio da co-

munidade surda, é enfim aprovada. Contudo, anos após a aprovação da lei, o que vislumbramos, ainda, na educação de surdos, são escolas sem o aparato bilíngue necessário para o efetivo sucesso destes alunos. Professores ainda sem formação e sem o domínio da Libras (TEIXEIRA E BAALBAKI,2014) além da pouca oferta de matérias bilíngues para surdos, constituem a realidade desta educação em nosso país.

O bilinguismo compreende os sujeitos surdos em suas singularidades, como pessoas que se relacionam com o mundo de forma visual, que têm uma língua visual e uma cultura própria (LIMA, 2015). Assim, a língua de sinais, para surdos é questão essencial, como possibilidade de igualdade de condições do desenvolvimento entre as pessoas. (DORZIAT,2011, p.27)

Desta forma, a efetivação de uma escola bilíngue se faz com elaboração de recursos didáticos pensados para esta experiência visual, com pleno uso da Libras e mantidos os mesmos conteúdos ministrados na escola regular. (QUADROS, 1997. P,32). Refletindo e destacando ainda que os professores são criadores de materiais no sentido de que estão empenhados em adaptar materiais às necessidades e aos desejos de seus alunos (TOMLINSON; MASAHARA, 2005, p. 3) de modo a utilizá-los como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem.

Literatura Bilíngue (Libras/Português)

Em novembro de 2006, o Ministério da Educação anunciou pelo site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) que adquiriu 15 mil exemplares de Clássicos da Literatura em Libras/Português, em CD-ROM. O objetivo dessa aquisição era fazer sua distribuição às escolas públicas da educação básica dos estados e do Distrito Federal com alunos surdos; assim como para escolas comunitárias e filantrópicas com esse alunado. Segundo

dados, 8.315 escolas foram beneficiadas, o que corresponde a aproximadamente 36.616 alunos.

Cada coleção é composta por 11 CD-ROMs, contendo dez títulos. Para isso, o FNDE assinou hoje, 1º de novembro, contrato com a *Editora Arara Azul Ltda.*, sediada em Petrópolis, no Rio de Janeiro, para a aquisição das obras. Na época a assessoria de comunicação social do FNDE declarou que

A coleção tem uma grande importância pedagógica para crianças e jovens surdos, pois apresenta obras da literatura universal em Libras, a Língua Brasileira de Sinais, e em português escrito. "Assim, dá a esses jovens e crianças a oportunidade de desfrutarem de excelentes textos nas duas línguas com as quais os surdos interagem em seu dia-a-dia", afirma o diretor de Ações Educacionais do FNDE, Daniel Balaban.¹

Apresentação técnica do material sugerido

A escolha do material que sugerimos a seguir, relevou a questão do papel da literatura bilíngue (libras/português) seja no contexto do acesso às produções e bens culturais da Humanidade, ou na busca por modelos mais eficazes do desenvolvimento de educabilidades surdas, quando agregadas às políticas públicas de investimento nesse contexto produtivo.

¹ Citação e dados retirados de <http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/1226-mec-compra-15-mil-exemplares-de-cl%C3%A1ssicos-da-literatura-em-libras>. Acessado em 5 de fevereiro de 2016.

**Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português
(FNDE / Ed. Arara Azul)**

Kit UM



“ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS”

Lewis Caroll



“IRACEMA”

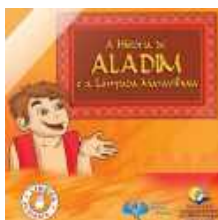
José de Alencar



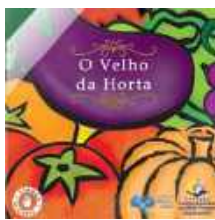
“PINÓQUIO”

Carlo Lorenzini (Collodi)

Kit DOIS



“A HISTÓRIA DE ALADIM E A LÂMPADA MARAVILHOSA”



“O VELHO DA HORTA”

Gil Vicente



**“O ALIENISTA
(CD 01 + CD 02)”**

Machado de Assis

Kit TRÊS



“O CASO DA VARA”

Machado de Assis



“A CARTOMANTE”

Machado de Assis



“O RELÓGIO DE OURO”

Machado de Assis



“A MISSA DO GALO”

Machado de Assis

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Decreto 5.626*. Regulamenta a lei 10.436 de 2002.
A Educação que nós surdos queremos – 1999 – Porto Alegre - RS
- DORZIAT. A. Estudos Surdos. Diferentes olhares. Porto Alegre, Ed. Mediação p.171-198
- BRASIL. *Lei 10.436 de 2002*. Dispõe sobre a Língua de Sinais e dá outras providências.
- QUADROS. R.M de. *Educação de Surdos*. Porto Alegre. Ed. Artmed, 1998
- RIBEIRO, T.; SANTOS, E. M.; FURTADO, L. A. R. “Reflexões sobre leitura e escrita na educação bilíngue de surdos”. In: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: WAK, no prelo.
- SKLIAR.C. *A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças*. Porto Alegre. Editora Mediação, 2006
- TEIXEIRA, V.G; BAALBAKI, A. C. F. *Pensando materiais didáticos de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos*. Em Extensão, v. 13, n. 2 ,2014.
- SVARTHOLM, K. *35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então?* file:///C:/Users/Luciana%20Andr%C3%A9ia/Downloads/37228-139482-1-PB.pdf. Em 18/01/2016.

Visitando o Acervo do INES

*Visiting the historical
collection of the INES*



Visitando o Acervo do INES

*Visiting the historical
Collection of the INES*

SOLANGE MARIA DA ROCHA

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Mestre em Educação Especial pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada e Bacharelada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: solangerocha@ines.gov.br

Trata-se de importante fonte documental que apresenta a situação da Educação de Surdos seis anos após o Congresso de Milão. Esse quadro compõe parte do extenso relatório assinado pelo então diretor do Instituto dos Surdos-Mudos, Tobias Leite, no ano de 1886. Como podemos observar, no século XIX contávamos com quase quatrocentas Instituições de Educação de Surdos, em dezenove países, distribuídas pelos cinco continentes. Esses estabelecimentos realizavam encontros sistemáticos de modo que pudessem

Arte e
Cultura Surda

Art and deaf culture



Arte e Cultura Surda

Art and Deaf Culture

Nessa edição 43 da Revista Espaço, o INES teve a honra de – desejosos pela abertura de um *espaço* para divulgação do fazer artístico e cultural de pessoas surdas – ter as obras de *Marcos Anthony* ilustrando nossa capa e o início de cada uma de nossas seções.

Nascido em Timóteo, Vale do Aço, Minas Gerais – Brasil. Segundo sua biografia, é possivelmente, o primeiro *arquitecto surdo* de Minas Gerais; e um dos primeiros do Brasil. Frequentou escola regular em seu município, onde viveu até os dezoito anos quando se mudou para Belo Horizonte.

Na capital mineira, bacharelou-se pela pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Segundo Marcos o ambiente acadêmico em que viveu foi muito significativo para que ele se sentisse liberto do quadro de exclusão social que antes vivia. Ele reconhece que o fato de ser surdo poderia ter feito dele alguém triste e limitado, mas, ao contrário, serviu para aprimorar o modo de ver o mundo – e por isso o seu fazer artístico; muito influenciado pelo fovismo, modernismo e expressionismo.

*“O artista captura os fatos não da forma racional, mas transcende a realidade, desvelando a essência do fenômeno, algo que só ocorre devido à sua sensibilidade (...). [Esse artista] com seus pincéis cores e talento, [supera] por acreditar em si mesmo. (...) Supera a barreira do som para se tornar, mais do que um grande artista, um grande homem”.*¹



¹ Tanto esse trecho na íntegra como muito do que foi apresentado nesse breve texto, pode ser encontrado no site do artista: marcosanthony.com.br.

OBRAS | Marcos Anthony

Fotografia: Marcos Anthony



Releitura: Almoço na Relva – D`Après Edouard Manet

Painel/Tela | Óleo sobre tela

3m x1,5m | 2013

Fotografia: Marcos Anthony



3 x 4 (3)

Painel/Tela
Óleo sobre tela

1,10 x 1,10m
2015

Fotografia: Marcos Anthony



3 x 4 (7)

Painel/Tela
Óleo sobre tela

1,10m x 1,10m
2015

► CAPA



3 x 4 (4)
Painel/Tela
Óleo sobre tela
1,10 x 1,10m
2015

Fotografia: Marcos Anthony

Fotografia: Marcos Anthony



Releitura: As Meninas D'Après Diego Velazquez

Painel/Tela | Óleo sobre tela

1,50m x 1,75m | 2014



Fotografia: Marcos Anthony

Releitura: Guernica D'Ápres Pablo Picasso

Painel/Tela | Óleo sobre tela
3m x 1,5m | 2014

Fotografia: Marcos Anthony



**Releitura:
Les Demoiselles
D'Avignon –
D'Après Pablo
Picasso**

Painel/Tela

Óleo sobre tela

1,50m x 1,50m

2015

Fotografia: Marcos Anthony



Releituras:
Cena doméstica –
D'Après Johann
Eleazar Zeiss
Painel/Tela
Óleo sobre tela
1,0 x 1,30m
2013



Fotografia: Marcos Anthony

Releitura: Banhistas II - D'Après Paul Cezanne

Painel/Tela | Óleo sobre tela

1,10 x 1,10m | 2014

Normas de publicação e Política editorial

submissions and editorial policy



Normas e publicação e política editorial

submissions and editorial policy

Encaminhamento:

Os autores (no máximo, três autores, pelo menos um Doutor) devem realizar o cadastro (Login/Senha) no site da revista; na seção Submissões Online, devem preencher adequadamente o perfil e escolher a opção “AUTOR”, observando os campos obrigatórios de preenchimento (os que estão acompanhados de asterisco). É importante “salvar” as informações registradas.

Depois de ter realizado esses passos, deve-se passar para “SUBMISSÕES ATIVAS” e iniciar o processo de submissão através do link, no qual irá realizar os cinco passos básicos:

1- Início: confirmar se está de acordo com as condições estabelecidas pela revista (marcando as caixas de seleção das condições e da declaração de direito autoral) e selecionar a seção artigos;

2- Inclusão de metadados: indicar os dados principais – nome, sobrenome (o sistema traduz como prenome e nome), e-mail, instituição, cidade, estado e país, resumo da biografia, título e resumo; indicação dos financiamentos de agências de fomento relacionados ao trabalho a ser publicado;

3- Transferência de originais: realizar a transferência do arquivo para o sistema;

4- Transferência de documentos suplementares: realizar a transferência de arquivos com informações suplementares, que funcionam como um apêndice ou anexo ao texto principal, tais como instrumentos de pesquisa, conjuntos de dados e tabelas, que seguem os padrões de ética de avaliação, fontes de informação normalmente não disponíveis para leitores, ou figuras e/ou tabelas que não podem ser integradas ao texto.

5- Confirmação: Concluir a submissão.

Após concluir os cinco passos supramencionados, o autor deve aguardar o e-mail do editor e, nesse ínterim, poderá acompanhar todo o fluxo de seu trabalho, da submissão, aceite, avaliação, reedição do original até a publicação. Os artigos, após a submissão, são designados aos avaliadores definidos pelo Comitê Científico. A política de seleção dos artigos é definida pelos membros da Coordenação Editorial da revista.

Configurações gerais:

Formato de artigo

Os artigos devem ter a extensão mínima de 13 (treze) e máxima de 20 (vinte) páginas, com a possibilidade de mais 3 (três) páginas de anexo.

1. Configurar a página: tamanho do papel: A4 (21,0x 29,7 cm); margens superior e inferior: 3 cm; direita e esquerda: 3 cm.

2. Tipo de letra: Times New Roman, corpo 12.

3. Espaçamentos: 1,5 entre linhas e parágrafos. Deixar uma linha (1,5) entre o ABSTRACT/KEYWORDS e o início do texto.

4. Adentramento: 1,25 cm para assinalar início de parágrafos.

5. Tabelas, ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos etc.) e anexos devem vir prontos para serem impressos, dentro do padrão geral do texto e no espaço a eles destinados pelo(s) autor (es). Para anexos que constituem textos já publicados, incluir bibliografia completa bem como permissão dos editores para publicação.

Primeira página

1. Título em português ou na língua estrangeira em que o artigo foi escrito, fonte 14, Times New Roman, centralizado sem margem, maiúsculas apenas para primeira letra ou nomes próprios, negrito, seguido de barra e da tradução para o inglês, em itálico e negrito.

2. O(s) nome(s) do(s) autor (es) deve(m) vir na terceira linha (espaço simples) abaixo do título à direita, em itálico, sem negrito, letras maiúsculas somente para as iniciais, com nota de rodapé para identificação da instituição a que o autor pertence por extenso, separada por um hífen da sigla, seguida pela cidade, sigla do estado, país; indicação dos financiamentos de agências de fomento relacionados ao trabalho a ser publicado quando houver e endereço eletrônico (sem a palavra e-mail), fonte 10, Times New Roman, justificado. Exemplo: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Capes; xxxx@gmail.com

3. A palavra RESUMO (fonte sem itálico) deve estar em maiúsculas, sem adentramento, sem dois pontos, três linhas (simples) abaixo do tema. Iniciar o texto do resumo na linha de baixo.

5. O texto do resumo, na língua em que foi escrito o artigo, deverá vir abaixo da palavra RESUMO, sem adentramento, e deverá ter, no máximo, 150 palavras. Não indicar referências no resumo.

6. As PALAVRAS-CHAVE devem ser inseridas na linha de baixo, espaçamento simples, na língua utilizada no artigo, máximo de cinco. Só a primeira letra de cada palavra/expressão estará em maiúscula; uso de ponto e vírgula para separação entre as palavras, sem ponto no final. Exemplo: PALAVRAS-CHAVE: Preconceito; Surdez; Escola; Libras; Adultos surdos.

7. A palavra *ABSTRACT* (fonte itálico) deve aparecer em maiúsculas, sem dois pontos, três linhas abaixo das PALAVRAS-CHAVE, sem adentramento. Iniciar o texto do *abstract* na linha de baixo.

8. O resumo em inglês deve ter, no máximo, 150 palavras, espaçamento simples, fonte itálico.

9. As KEYWORDS, máximo de cinco palavras, devem aparecer na linha de baixo, espaçamento simples. Só a primeira letra de cada palavra estará em maiúscula.

Corpo do artigo: Seções, Subseções, Notas

Seções e subseções: sem adentramento, em maiúsculas só a palavra inicial, numerados em algarismos arábicos e sem ponto, em negrito; a numeração não inclui a introdução, a conclusão e as referências.

Indicações bibliográficas no corpo do texto deverão vir entre parênteses, resumindo-se ao último sobrenome do autor, data de publicação da obra e página, separados por vírgulas:

Ex.: (BAKHTIN, 2011, p. 306)

Se o nome do autor estiver citado no período, indicam-se, entre parênteses, apenas a data e a página. Não utilizar, nas citações, expressões como *Idem*, *Ibidem*, *Op. Cit.*. Fornecer sempre a referência completa como no exemplo anterior.

Notas

As notas devem aparecer ao pé da página, corpo 10, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento.

Uso de recursos tipográficos: itálico, negrito, sublinhado e “aspas”

Itálico: deverá ser utilizado em três situações: palavras de língua estrangeira, citação de títulos de obras no corpo do texto, ênfase ou destaque de palavra ou trecho do texto.

Negrito: evitar esse recurso tipográfico. Utilizá-lo apenas no título do artigo, nas seções e subseções.

Sublinhado: evitar esse recurso tipográfico.

Aspas: devem ser empregadas no corpo do texto para citações de trechos de obras; jamais em títulos de artigos, canções, partes de obras ou capítulos, que virão sem destaque. Exemplo: no artigo Os gêneros do discurso, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Citações: direta com mais de três linhas

Para citação direta com mais de três linhas, submeter o trecho citado a um recuo equivalente a 4 cm, sem adentramento no começo do parágrafo, fonte 11 e espaço simples. NÃO empregar aspas. No final, entre parênteses, inserir: sobrenome do autor (em maiúsculas), data da edição utilizada, número da página.

Para citação com mais de três autores, indique, entre parênteses, o primeiro autor seguido da expressão et al., data: (CASSANAS et al., 2003, p.205).

Todas as citações de textos estrangeiros devem ser traduzidas para o português. O original deve aparecer em nota de rodapé. Usar preferencialmente as traduções já existentes. Caso não seja possível, justificar a utilização de outra tradução em nota de rodapé.

REFERÊNCIAS

A palavra REFERÊNCIAS deve aparecer em maiúsculas, sem adentramento, com espaçamento 1,5 e 6pt depois da última linha do artigo. Abaixo dela, as referências devem ser citadas em ordem alfabética, sem numeração, com espaçamento simples com 6 pt antes e 0 pt depois entre as referências. Caso haja mais de uma obra do mesmo autor, citar respeitando a ordem cronológica de publicação; caso haja mais de uma obra do mesmo autor publicada no mesmo ano, diferenciá-las por meio de a, b e c.

1. Livros:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor de forma abreviada (apenas as primeiras letras). *Título do livro* (em itálico, somente a primeira letra em maiúscula): subtítulo (sem itálico). Tradução por Nome do Tradutor. Edição. Local: Editora, data. v. (Série ou Coleção).

Ex.: ROCHA, S. M. da. *Memória e História: a indagação de Esmeralda*. 1.ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010. (Coleção Caderno Acadêmico; 1)

2. Capítulos de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. Título do capítulo sem destaque. In: seguida das referências do livro: SOBRENOME DO AUTOR, Nome de autor. *Título do livro* (em itálico, somente a primeira letra em maiúscula): subtítulo (sem itálico). Tradução por Nome do Tradutor. Edição. Local: editora, data, número das p. (páginas consultadas) ou v. (Série ou Coleção).

Ex.: SILVA, D. J. da. Educação, Preconceito e Formação de Professores. In: SILVA, D. J. da; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). *Valores, preconceitos e práticas educativas*. 1.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 125-141.

3. Trabalhos publicados em anais de eventos ou similares:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. *Título*: subtítulo. In: Nome do evento (em itálico), número, ano, local de realização. Título da publicação (em itálico): subtítulo da publicação (sem itálico). Local de publicação (cidade): Editora, data, páginas inicial-final do trabalho.

Ex.: FARACO, C. A. Voloshinov um coração humboldtiano? In: *XI Conferência Internacional sobre Bakhtin*, 11, 2003, Curitiba. *Proceedings of the*

Eleventh International Bakhtin Conference. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004, p.261-264.

4. Partes de publicações periódicas

4.1 Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. Título do artigo (sem destaque). *Nome do periódico* (em itálico), cidade, volume e número do periódico, páginas, data de publicação.

Ex.: BRAIT, B. Língua nacional: identidades reivindicadas a partir de lugares institucionais. *Gragoatá*, Niterói, n.11, p.141-155, 2. sem. 2001.

4.2 Artigos de jornal:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor de forma abreviada. Título do artigo. Título do jornal, Número ou título do caderno, seção ou suplemento, Local, páginas inicial-final, dia, mês, ano.

Ex.: BRASIL, U. Borges admirava faroestes e a Lua. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, São Paulo, p.D3, 31 out. 2009.

5. Monografias, dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, **NOME DO AUTOR**, título (itálico): subtítulo (redondo), ano, número de folhas ou volumes, (Categoria e área de concentração) Nome da Faculdade, Nome da Universidade, cidade.

Ex.: PEREGRINO, G. *Secreto e Revelado, Tácito e Expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos*. 2015. 246 f. Tese. (Doutorado em Ciências Humanas – Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

6. Publicações online:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor de forma abreviada. Título do artigo. *Nome do periódico*. Cidade, volume do periódico, número do periódico, ano. Disponível em: [endereço eletrônico]. Acesso em: dia/mês/ano.

Ex.: SAMPAIO, M. C. H. A propósito de “Para uma filosofia do ato” (Bakhtin) e a pesquisa científica em ciências humanas. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, 1º sem. 2009. Disponível em: [<http://www.linguagememoria.com.br>] Acesso em: 29 out. 2009.

7. Filmes e material iconográfico

7.1 Filmes:

NOME DO FILME. Diretor. Estúdio de produção do filme. País de origem da produção: ano de produção. Local da distribuidora: Nome da distribuidora, data. Suporte [VHS, Blu-ray ou DVD]. (Tempo de duração), colorido ou p & b.

Ex.: Macunaíma. Direção (roteiro e adaptação) de Joaquim Pedro de Andrade. Filmes do Serro/Grupo Filmes/Condor Filmes. Brasil: 1969. Rio de

Janeiro: Videofilmes, 1969. Versão restaurada digitalmente, 2004. [DVD]. (105 minutos), colorido.

7.2 Pinturas, fotos, gravuras, desenhos etc.:

AUTOR. Título [quando não existir título, atribuir um ou indicar sem título, entre colchetes]. Data. Especificação do suporte. Havendo mais dados, podem ser acrescentados para melhor identificação do material.

Ex.: ALMEIDA JÚNIOR. Caipira picando fumo. 1893. Óleo sobre tela. São Paulo, Pinacoteca do Estado de São Paulo.

8. Discos

8.1 Discos considerados no todo:

SOBRENOME DO ARTISTA, Nome do artista [ou NOME DO GRUPO]. Título da obra: subtítulo [Indicar se se trata de CD ou Vinil]. Local da gravadora: Nome da gravadora, data.

Ex. : VELOSO, C. *Caetanear*. São Paulo: Polygram, 1989.

8.2 Partes de discos (canções, peças, etc.):

AUTOR DA CANÇÃO. Título da canção. In: AUTOR DO DISCO. Título da obra: subtítulo [informar se se trata de CD ou Vinil]. Local da gravadora: nome da gravadora, data.

Ex.: VELOSO, Caetano. O quereres. In: VELOSO, C. *Caetanear* [CD]. São Paulo: Polygram, 1989.

ANEXOS

Devem ser colocados antes das referências, precedidos da palavra ANEXO, sem adentramento e sem numeração.

FIGURAS

As ilustrações deverão ter a qualidade necessária para publicação. Deverão ser identificadas, com título ou legenda, e designadas, no texto, de forma abreviada, como figura (Fig. 1, Fig. 2 etc.). Deverão vir em arquivos JPEG.

- Formato da resenha

As resenhas devem apresentar cerca de 10.000 caracteres e devem conter, no início, a referência completa da obra resenhada, incluindo o número de páginas, em fonte 14, negrito e espaçamento simples, sem título, sem resumo, sem palavras-chave, sem referências ao final do texto, sem citações que excedam três linhas. A revista só aceita resenhas de obras publicadas recentemente: no Brasil, há menos de dois anos; no exterior: há menos de quatro anos.

O nome do autor da resenha deve vir na terceira linha abaixo da referência (espaçamento simples). Deve ser seguido de nota de rodapé, com qualificação do autor: instituição a que pertence, cidade, estado, país e e-mail.

O texto da resenha deve vir com 7 espaços simples abaixo do nome do autor em Times New Roman, corpo 12 e espaço 1,5. Configurar a página:

tamanho do papel: A4 (21,0x 29,7 cm); margens superior e inferior: 3 cm; direita: 3,0 cm; esquerda: 3,0 cm.

Adentramento: 1,25cm para assinalar início de parágrafo.

Informações gerais:

A desconsideração das normas apresentadas implicará a não aceitação do trabalho.

A partir da aceitação, avaliadores selecionados em função da área de especialidade analisarão o artigo de acordo com os parâmetros científicos em vigor. A equipe editorial repassará o parecer ao candidato assim que termine o processo de avaliação; se o parecer for favorável, mas com ressalvas, o autor receberá os comentários do avaliador a fim de propor novamente seu artigo.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao Editor".

2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapassem 2MB)

3. URLs para as referências foram informadas quando disponíveis.

4. O manuscrito para submissão está adequado ao tema proposto na chamada.

5. O texto está com espaçamento de 1,5 entre linhas e parágrafos; é deixada uma linha em branco (1,5) com espaçamento 6 pt antes e 0 pt depois do título de cada seção do artigo; é deixada uma linha (1,5) entre o ABS-TRACT/KEYWORDS e o início do texto; usa fonte Times New Roman de 12-pontos; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento na forma de anexos.

6. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos na revista.

7. Em caso de submissão a uma seção com avaliação pelos pares (ex.: artigos), as instruções disponíveis em “Assegurando a avaliação cega pelos pares” foram seguidas.

Declaração de Direito Autoral

Os autores concedem à revista todos os direitos autorais referentes aos trabalhos publicados. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.



Essa revista foi composta com tipografia Bembo e Calibri com dimensões 24cm x 16,5cm

Iniciamos o ano de 2015 assumindo o desafio de compor o corpo editorial da revista Espaço, com o objetivo de reorganizar o seu trabalho editorial e ampliar o seu alcance e a sua visibilidade.

Para o primeiro número de 2015, a Revista Espaço inaugura também a versão on-line com registro no DOI (Digital Object Identifier System), assim como uma nova configuração para as publicações em dossiê e demanda contínua.

Na edição 43, temos o prazer de publicar o dossiê Alteridade, diferenças e educação de surdos, organizado pela Professora Doutora Anelice Ribetto da Faculdade de Formação de Professores e do Programa de Mestrado da Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O dossiê é formado por uma apresentação e sete artigos envolvendo a temática que se faz tão necessária nos dias de hoje frente à intolerância com o Outro e diversidade humana. O dossiê, formado por artigos nacionais e internacionais, traz, entre outros, temas como surdez, preconceito, currículo e surdez, identidade surda e a institucionalização da Libras. Muito obrigada à Professora Anelice e a todos os autores que aceitaram participar desta produção.

Na mesma edição apresentamos também quatro artigos de demanda contínua que discorrem sobre diversas temáticas e experiências envolvendo a educação de surdos na contemporaneidade.

Durante a organização desta edição, contamos com a generosa contribuição de inúmeros avaliadores e do corpo editorial e ad hoc, o que possibilitou o fechamento de mais um volume da revista. Agradecemos a todos pela valiosa contribuição e dedicação à Revista Espaço.

Boa leitura!

