**INFORMATIVO****TÉCNICO****CIENTÍFICO****DO INES****Nº 16****DEZ / 2001**

## *Espaço Aberto*

**Repercussões da surdez na  
criança, nos pais e suas  
implicações no tratamento**

## *Debate*

**Pedagogia multicultural,  
polifônica e dialógica:  
redundância ?**

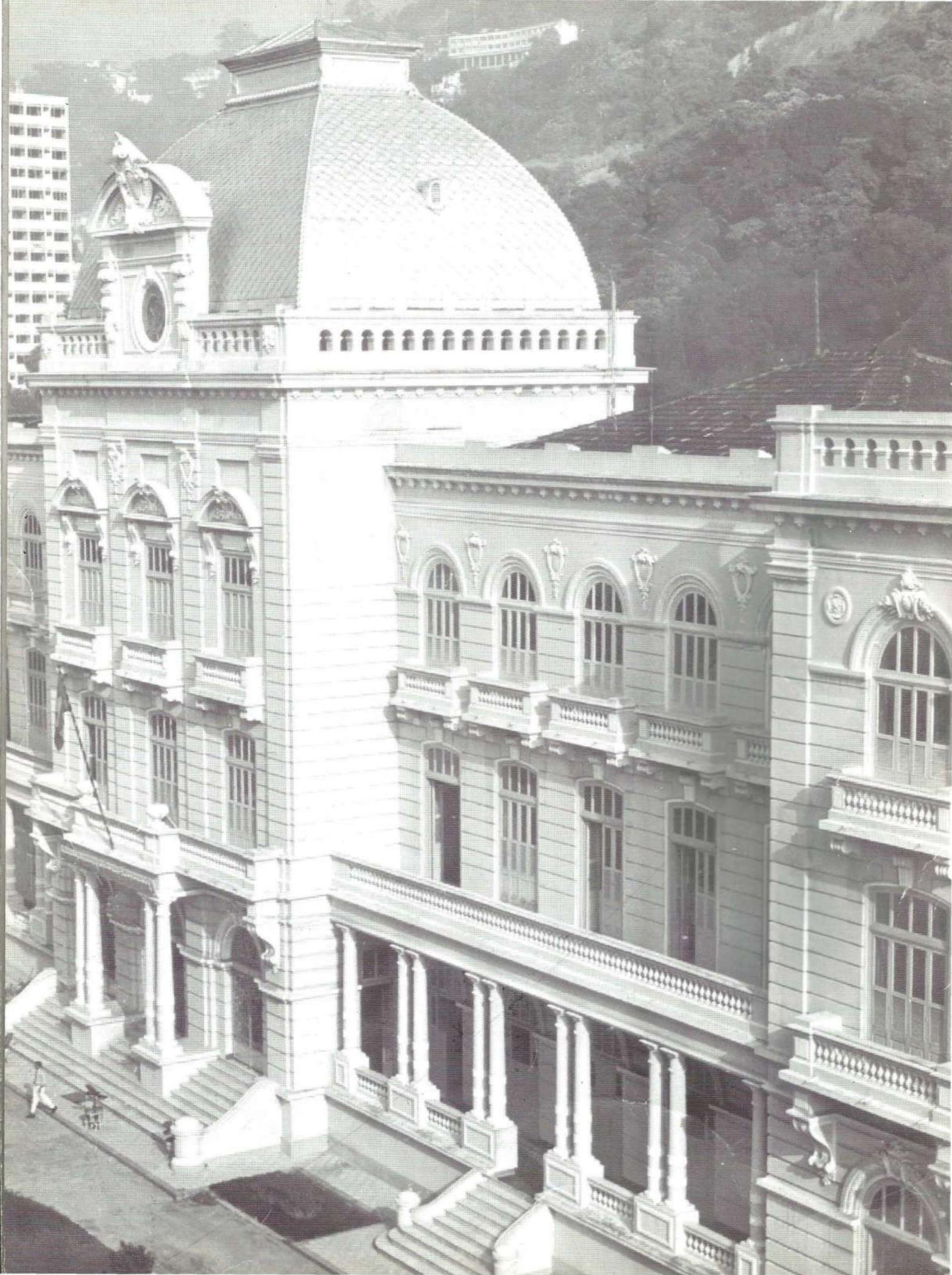
## **Capa**

**A Mão de Deus**

Das esculturas em mármore que se encontram no Museu Rodin - Paris, merece destaque a obra de Soudbinine - 1902 conhecida como a Mão de Deus.

Obra medindo 94 x 82,5 x 54,9 cm mereceu Rodin um comentário um tanto contraditório vindo do tão conceituado artista, no que diz respeito aos trabalhos realizados em mármore, na medida em que ele e seus contemporâneos tinham dificuldades de trabalhar com este tipo de material - o mármore.

Segundo Rodin, já existia em cada bloco de pedra a essência da obra a ser delineada que intrinsecamente jazia no seu interior, que ao se tirar o excesso, encontrava-se a "alma" da obra num mergulho cego e profundo do artista.



- 2 Editorial**  
*Leila Couto Mattos*
- 3 Espaço Aberto**  
Repercussões da surdez na criança, nos pais e suas implicações no tratamento  
*Luisa Bergmann*
- 9 Educação e Família: uma união fundamental?**  
*Andréia Cristina Alves Pequeno*
- 14 Questões atuais sobre o ensino para deficientes auditivos no Brasil**  
*Madalena Aparecida Silva Francelin*  
*Telma Flores Genaro Motti*
- 21 Debate**  
Pedagogia multicultural, polifônica e dialógica: redundância?  
*M. Glória B. Boitelho*
- 28 A cultura escolar e a construção de identidades**  
*Maria de Lourdes Rangel Tura*
- 34 Identidade cultural surda na diversidade brasileira**  
*Patrícia Luiza Ferreira Pinto*
- 42 Atualidades em Educação**  
A abordagem etnográfica na investigação científica  
*Carmen Lúcia Guimarães de Mattos*
- 60 Entrevista**
- 63 Reflexões sobre a Prática**  
Com a palavra o Surdo: o que ele tem a dizer sobre os seus relacionamentos na escola  
*Cristina Cinto Araujo Pedroso*  
*Tárcia Regina da Silveira Dias*
- 73 Fonoaudiologia e surdez: possibilidade de atuação na linguagem escrita**  
*M<sup>o</sup> Cecília Marconi Pinheiro Lima*  
*Graziela Nascimento Esteves*  
*Patrícia Rodrigues De Sordi*  
*Heloisa Arruda Boechat*
- 78 Propostas terapêuticas e/ou educacionais para (re)habilitação na área da deficiência auditiva e capacitação de educadores**  
*Maria José Monteiro Benjamin*  
*Buffa*
- 86 Visitando o acervo do INES**  
*Leila Couto Mattos*
- 88 Produção Acadêmica**  
Dissertações e teses produzidas na área de surdez
- 93 Resenha de Livros**
- 96 Material Técnico-Pedagógico**  
Jogando com Vygotsky  
*Ana Cristina Rodrigues Vale*
- 99 Aconteceu**
- 102 Agenda**

Os leitores que desejarem enviar sugestões e/ou considerações sobre os artigos aqui publicados devem enviar as correspondências para o INES no endereço:

Comissão de Publicação:  
Rua das Laranjeiras, 232/3º andar  
CEP 22240-001  
Rio de Janeiro/RJ - Brasil  
Fax: (0xx21) 2285-7284  
e-mail: ddhct1@ines.org.br

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

E/73 Espaço: informativo técnico-científico do INES.  
nº 16 (julho/dezembro 2001) - Rio de Janeiro: INES, 2001  
v.

Semestral

ISSN 0103/7668

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

CDD-371.92  
CDU-376.33

94-0100

# EDITORIAL

Neste número, "Espaço" abre caminho às questões referentes à cultura.

Os autores trazem a cultura escolar e apontam para a realidade multicultural brasileira.

O reconhecimento de que somos, cada um de nós, seres únicos e, portanto, diferentes de todos os outros, é condição primeira para a construção de uma escola de qualidade.

Neste momento, torna-se importante a tomada de uma direção flexível, que reconheça a diversidade de culturas e identidades que estão para além de métodos e técnicas, os quais devem estar a serviço e não traçando caminhos que, quase sempre, exigem que moldemos nossos alunos para que caibam em suas formas. Direção essa também ponderada, quando reconhece a prática pedagógica como movimento instável, relativo e em constante transformação.

Leila Couto Mattos

## ESPAÇO

ISSN 0103-7668

GOVERNO DO BRASIL  
PRESIDENTE DA REPÚBLICA  
Fernando Henrique Cardoso

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Paulo Renato Souza

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Marilene Ribeiro dos Santos

INSTITUTO NACIONAL  
DE EDUCAÇÃO DE SURDOS  
Stny Basílio Fernandes dos Santos

DEPARTAMENTO DE  
DESENVOLVIMENTO HUMANO,  
CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO  
Leila Couto Mattos

ESPAÇO é o informativo técnico-científico de Educação Especial para profissionais da área da surdez. Os trabalhos publicados no Informativo Técnico-Científico ESPAÇO podem ser reproduzidos desde que citados o autor e a fonte. Os trabalhos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

### EDIÇÃO

Instituto Nacional de  
Educação de Surdos – INES  
Rio de Janeiro – Brasil

PRODUÇÃO GRÁFICA  
Skill Line

### TIRAGEM

5.000 exemplares  
de circulação nacional e internacional

### COMISSÃO EDITORIAL

Professor André Luiz da Costa Silva  
Psicóloga Carla Verônica M. Marques  
Professora Leila Couto Mattos  
Fonoaudióloga Marisa M. Viola  
Fonoaudióloga Mônica A. de C. Campello  
Professora Simone Ferreira Conforto

### PARECERISTA

Prof.ª. Dra. Mônica Pereira dos Santos - UFRJ

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

INSTITUTO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO DE SURDOS

Comissão de Publicação  
Rua das Laranjeiras, 232 – 3º andar  
CEP 22240-001 Rio de Janeiro/RJ – Brasil  
Telefax: (0xx21) 2285-7393 / 2285-7393 /  
2285-5107  
e-mail: ddhct1@ines.org.br

## ***Repercussões da surdez na criança, nos pais e suas implicações no tratamento***

Luisa Bergmann

Psicóloga graduada pela PUC-RS.

Realizando Curso de Especialização em Psicoterapia Psicanalítica no ESIPP, em Porto Alegre.

***“Todo mundo sabe da dor e da delícia de ser o que é.”***  
**Caetano Veloso**

### **Resumo**

***E***ste trabalho objetiva dirigir o olhar dos profissionais da saúde e da educação ao desenvolvimento da criança surda. Abordará a constituição da subjetividade do surdo e suas dificuldades nas suas relações, principalmente com pais que não sendo surdos podem sentir-se isolados e não receptivos às suas formas de contato.

Apontará ainda a importância da comunicação verbal e não verbal, desde a comunicação precoce com a mãe à necessidade de que os pais decodifiquem suas demandas. Fala-nos dos riscos de que a criança surda desenvolva uma aparente adaptabilidade, para não frustrar seus pais. A criança experimenta estado de alerta ao mundo externo para proteger-se dos perigos que despertam suas fantasias. Procura captar do meio as expectativas a serem correspondidas: “de como deve ser”, para que possa ser amada, em troca, abrirá mão de seus desejos e subjetividade.

*O impacto da surdez na família provoca intenso sofrimento ou uma “surdez emocional”, aparece uma busca desesperada em oralizar a criança, muitas vezes à custa da saúde mental do filho. Não vêem que este poderá se desenvolver, ser autêntico e feliz, integrando surdez como parte de sua vida, de sua pessoa, independente da sua “opção lingüística”.*

*Ao final, sugerem-se implicações para o tratamento, englobando diversos aspectos: a ação preventiva, a escolarização e o tratamento propriamente dito.*

### **Abstract**

***T***his work aims present to health and educational staff the development of deaf child. Will approach the organization of deaf subjectivity and your trouble in person relation essentially with parents not deafness, feeling isolated and unresponsive to personal contact. We relact the importance of verbal and not verbal

*communication, since the precious communication with mother and necessity of parents to codify yours call for to be replied: “of how it must to be” , to be loved abdicating of yours desired and subjectivity. The deaf ness impact inside family, make intensive annoyance or an “ emotional deafness”.*

*Emirge an attempt of vocalization the child, disgracing your mental health.*

*The deaf child can develop a tenuous adaptability, to don't disappoint yours parents. The child experiment a watchfulness state to external world protecting themselves from dangerous that awake yours fantasies.*

*The child catch from environment the expectancy. The parents don't see the potential of your children, to be authentic and happy, integrating harmoniously to deaf world, independent your linguistic choice.*

*At last we'll make implication with treatment, including education and preventive action.*

## Comunicação e desenvolvimento emocional da criança surda

Atualmente, discutem-se diferentes questões a respeito da surdez, da comunidade surda, das filosofias de educação de surdos, do mercado de trabalho etc... Neste espaço a minha proposta é a de dirigir o olhar dos profissionais da saúde e educação ao desenvolvimento emocional da criança surda. Como educadora e como psicóloga, venho me questionando por que algumas pessoas surdas profundas conseguem ser bem sucedidas em seu convívio com os que escutam e outras não? Ou será que o sucesso está mais no lugar em que o sujeito está e sente-se mais autêntico e feliz? Socialmente há um preconceito em valorizar a pessoa surda pela qualidade de sua fala. Uma pessoa surda profunda poderá ou não oralizar bem, dependendo dos estímulos que recebeu, de recursos e características próprias.

Quero chamar-lhes a atenção, ainda, para os casos em que a oralização não se tornou suficiente para que houvesse representação simbólica, pela impossibilidade de uma comunicação satisfatória e uma não apropriação da linguagem oral.

RODRIGUEZ refere-se à BERGÉS (1979) quando nos fala do corpo precursor da linguagem:

“O bebê chega ao mundo com um organismo que ao ser capturado pela linguagem permi-

te que se qualifique o que era puramente biológico. É um corpo que comunica algo o qual é imprescindível escutar. (...) O corpo não só deve se capacitar a comunicar, mas desenvolver a capacidade para ser receptor, ser capacitado para a escuta, comunicação e intercâmbio com o outro (...) Implica um corpo com desejo e que é desejado pelo outro.” Por isso, devemos estar atentos pela forma como é escutada a criança, pois não há pior surdo do que aquele que não é escutado” BERGÉS (1979).

Muitos surdos apenas repetem ou imitam palavras sem significados para si. Provavelmente sentem que os outros não o viram ainda “por dentro” e “fazem-de-conta” que entendem para não perderem a afeição das pessoas. Movidos pelos desejos alheios, sentem-se cada vez mais desconectados de si mesmos, tristes ou vazios. E aqueles sujeitos surdos que se “adaptam bem” ao meio ouvinte, que desenvolveram a fala e se apropriaram de seus significados? Parecem-se com os ouvintes, mas será que também não sentem que uma parte do seu eu não está sendo autêntica? Por não re-

conhecer a surdez como parte de si, não permanece um vazio também?

Como fica a criança surda que não recebeu um banho de linguagem no momento apropriado? Privada do “input” lingüístico natural, a ela é impossibilitada uma aquisição espontânea e afetiva da linguagem, dentro do contexto de suas relações. RELLA (2000) destaca a construção dos significados pela criança surda como objeto de interesse da psicanálise. A criança ouvinte constrói de maneira implícita e espontânea os significados afetivos e as representações. Desde bebê vai diferenciando e qualificando constantemente suas experiências e sensações, nomeando a realidade externa e interna. Na surdez a privação do acesso à palavra empobrece a simbolização e deteriora a construção dos significados. A criança que não escuta poderá não qualificar as suas sensações de prazer-desprazer. Por não se escutar, não associará os sons produzidos por si mesma: o choro, o grito, como uma forma de comunicação precoce e possível. Registrará os afetos a partir das expressões da mãe, do toque, das carícias; por isso desde cedo

*Como educadora e como psicóloga, venho me questionando por que algumas pessoas surdas profundas conseguem ser bem sucedidas em seu convívio com os que escutam e outras não?*

*A ausência do som no vínculo mãe-filho não possibilitará ao bebê receber o componente melódico e afetivo da voz da mãe, apaziguadora das ansiedades precoces.*

desconhecerá o valor lingüístico do som. Se não compreendem o choro e o grito para chamar alguém, estes não podem ser investidos de valor lingüístico, nem semântico, permanecerão viscerais, não desenvolverão linguagem oral. A surdez não só priva-lhe do que ocorre ao redor, como também a torna um sujeito que não "ouve" a si que não "ouve" a si mesmo.

NUNEZ e FERRAGINA (2000) propõem-nos a pensar nas repercussões da surdez na criança a partir do que seria a função da audição. As autoras lançam-nos perguntas interessantes: Qual é a função da audição? Que função cumpre escutar e ser escutado na trama vincular mãe e filho? Qual é o valor da voz da mãe? A criança surda será compensada totalmente pelos demais canais sensoriais, sem que seja afetada em sua constituição psíquica?

A falta de acesso ao mundo sonoro leva o bebê surdo a experimentar excesso de sonolência ou ansiedade. O mundo acústico envolve e protege, parece satisfazer a necessidade básica e humana de segurança física e psíquica. Privado da compreensão do que

ocorre ao redor, o bebê surdo constrói uma imagem de um mundo imprevisto e incerto. Sua apreensão do contexto será fragmentada e distorcida sem o acesso à linguagem e à comunicação efetiva, o que lhe gera fantasias de perigo. Experimenta a necessidade de hipervigilância antecipatória e temor da perda do controle visual e utilizará a ritualização como uma forma de diminuir o imprevisto e obter segurança. Encontrará, ainda, dificuldades na percepção do tempo e espaço como uma continuidade e ansiedades de perda dos limites do ego.

A ausência do som no vínculo mãe-filho não possibilitará ao bebê receber o componente melódico e afetivo da voz da mãe, apaziguadora das ansiedades precoces. Por não escutar a própria voz, o som não atravessar o espaço que o rodeia, apresentar-se-á sonolento, menos desejante do meio, conseqüentemente menos estimulado por este.

Tive a oportunidade de observar crianças surdas que apresentavam hipotonia muscular, desorientação no tempo e espaço, conduta aquém da sua idade, atra-

so no desenvolvimento, atenção difusa, apatia, hiperexcitabilidade, baixa tolerância à frustração e indiferença para com os que o cercam. Casos facilmente confundidos com autismo.

Ao tomarem contato com o primeiro "banho de linguagem", com a língua de sinais, desenvolveram a comunicação, resgataram a sintonia afetiva com a mãe, a construção de significados e se situaram no mundo. O acesso à língua de sinais melhorou até a sua fisionomia, tornaram-se mais felizes, seus olhos passaram a brilhar, despertaram para a vida, para o mundo, por poder entender e sentirem-se entendidas.

É muito comum a mãe da criança surda deprimir-se pela ausência de respostas da criança e por isso distancia-se afetivamente e não a estimula. Isso tem a ver com o que mencionamos sobre a importância de escutar a criança surda, de criar-lhe a demanda de comunicação e vínculo com as pessoas. Despertar-lhe o desejo de se apropriar da fala e da língua de sinais, e para isso, deseje se comunicar e seja desejado pela escuta do outro.

Quero lhes apresentar também um outro tipo de surdez: "a surdez emocional". Quantos existem que falam a linguagem oral e têm o ouvido são, porém são "surdos"? Ou quantos os que falam a linguagem de "outros"? Importante é a disponibilidade emocional dos pais, da família para "escutar" a surdez da criança. Suas atitudes, o que sentem a

respeito da surdez marcarão a experiência emocional da criança surda.

Às vezes, a família não percebe que a pessoa surda está ali presente apenas fisicamente e emocionalmente impedida de compartilhar a situação por não escutar. E esta, para não perder o amor dos pais, tenta corresponder ao seu ideal de normalidade e negação da surdez. Não reivindica uma atenção diferenciada. Pergunto-me: a criança surda percebe e evita tocar a auto-estima ferida de si mesma e dos pais? Experimenta culpa inconsciente de não ser "aquela criança esperada?" Se responde a isso no lugar que ocupa no contexto familiar? Para quê? Há a necessidade da família de ter alguém que não escute? Possivelmente não se dar conta, é o que chamo de "surdez emocional". Não seria também uma dificuldade da família não poder escutar a si mesma? O reconhecimento exige mobilização afetiva de postura frente à surdez. Exige elaboração de lutos e para lidar de uma forma mais natural com a surdez. Não é fácil: nem para a pessoa surda, nem para os familiares. Nenhuma

família e pais nasceram preparados para serem pais de surdos. Quais as repercussões que a surdez traz aos pais?

## Um olhar aos pais

Os pais aprendem a ser pais apenas quando passam pela experiência. É na sua experiência com a criança surda que encontrarão as respostas, mas antes de tudo precisarão compreender seus sentimentos especiais em relação ao seu filho e à deficiência deste e conhecerem a si mesmos como indivíduos únicos.

É necessário que proporcionemos a esses pais o retorno à vida e amor-próprio perdidos. Muitos passam a privar-se de viver as suas vidas em função da deficiência devido aos lutos, aos sentimentos ambivalentes e à culpa em relação ao filho. São muitas as reações possíveis que vão desde a negação e indiferença à superproteção.

Todo o brilho da vida se apaga, todo o orgulho da paternidade. Experimentam o sentimento de que a morte da criança seria mais fácil de suportar e temem que esses sentimentos vergonhosos lhe

tirarão a capacidade de amar novamente. É preciso falar da dor e ter um lugar para isso (BUSCAGLIA, 1993, pp. 104, 107-108). Impõem a si o auto-exílio físico e mental, outros fingirão alegria e bem-estar diante dos amigos e da família e sufocarão a dor e o desespero. Esse controle das emoções sempre consome muita energia, não é fácil fingir bem-estar, vem a depressão. Porém, nem sempre as defesas dos pais são nocivas, talvez seja melhor deixar que eles vivam a adaptação temporária, até que sintam a necessidade de lidar com os sentimentos mais sinceros e mais íntimos. Encarar os sentimentos não é fácil, exigirá força, honestidade, *insight*, inteligência e sensibilidade. Mas, recompensa será muito maior.

Os pais têm o direito genuíno de experimentar a descrença, o choque, a culpa, a rejeição, o ódio por si mesmos e pela criança, a vergonha, o ressentimento, o medo, a impotência, a confusão, a negação e frente à necessidade da criança, o sentimento de responsabilidade sufocante. Todos são sentimentos que exigem atitude compreensiva para que sejam elaborados (BUSCAGLIA, 1993, p. 110).

## Aos profissionais da saúde e educação, para refletir

É comum os profissionais reclamarem que os pais são sempre as causas dos problemas de seus filhos e esquecem de que eles

*Os pais aprendem a ser pais apenas quando passam pela experiência. É na sua experiência com a criança surda que encontrarão as respostas, mas antes de tudo precisarão compreender seus sentimentos especiais em relação ao seu filho e à deficiência deste e conhecerem a si mesmos como indivíduos únicos.*

*Negar a surdez, e representar, isso sim seria uma prisão! A língua de sinais, por sua vez, pode muito bem cumprir as necessidades lingüísticas da criança surda.*

próprios são pais (BUSCAGLIA, 1993, p. 93). E é muito diferente ficar com a criança como um professor ou terapeuta, por poucas horas, do que ser pais 24 horas por dia. "Os profissionais esquecem do fato de que dar à luz uma criança deficiente não altera a realidade, de que esses pais continuam a ser pessoas como as outras e impõem a eles exigências excessivas. (...): Aceitem essa criança de imediato! A pungente resposta de uma mãe para tal afirmação foi um zangado: Como é que eu posso?" (BUSCAGLIA, 1993, p. 99).

"Um pai ou mãe é, em primeiro lugar, uma pessoa". "O nascimento de uma criança imperfeita fará com que enfrentem um desafio único, do qual não tomariam conhecimento se a criança fosse perfeita." (BUSCAGLIA, 1993, p. 93).

Freqüentemente, cobra-se deles que sejam superseres humanos e que, com pouca ou nenhuma orientação, enfrentem de súbito sentimentos estranhos e confusos em relação a si mesmos e ao filho. "Os pais precisam ter uma idéia vaga do que o futuro reserva para eles e para os filhos, muita esperança e encorajamento no

sentido de ajudá-los a aceitar o desafio que têm pela frente" (BUSCAGLIA, 1993, p. 98).

"É imperativo que vejamos e ajudemos os pais a se verem primeiramente como pessoas iguais às outras, com as mesmas forças e limitações. (...) De início não precisam aceitar coisa alguma, exceto o desafio que acompanha o ato de assumir a responsabilidade de crescer, realizar seus potenciais, aprender e tornar-se um ser humano melhor, ao lado de suas crianças especiais" (BUSCAGLIA, 1993, p. 99).

Após a reflexão, constatei que há muitos outros aspectos envolvidos além da linguagem! A língua de sinais e a linguagem oral são igualmente importantes. Muitas pessoas surdas profundas oralizadas apropriaram-se bem da linguagem oral, tiveram ganhos em sua vida, mas continuam convivendo com as implicações emocionais da surdez. Também são pessoas surdas. O mais importante não é a fala em si, mas o poder que se atribui à linguagem oral, como uma condição única de libertar-se da surdez. Negar a surdez, e representar, isso sim seria uma prisão! A língua de sinais, por

sua vez, pode muito bem cumprir as necessidades lingüísticas da criança surda. O mérito da questão agora é outro: não é a fala ou a língua de sinais; a pessoa surda que "se deu bem" é aquela que pôde preservar a sua autenticidade, aceitou a surdez como uma parte diferente e não doente de si; que pode fazer uma escolha que lhe permita ser natural em sua comunicação, independente de ser oralizada ou sinalizada.

A partir do que foi abordado nesse trabalho e das idéias dos autores, gostaria de compartilhar-lhes alguma implicações necessárias ao tratamento de pessoas surdas:

### **Implicações ao tratamento**

- "Na abordagem precoce devemos auxiliar a mãe a acompanhar as vicissitudes do exercício da função materna e introduzir ordenamentos necessários para que a criança se aproprie de seu corpo e da linguagem como sujeito desejante." (RODRIGUEZ, 2000).
- "Oferecer à mãe um espaço diferente e diferenciado a respeito de seu filho." (RODRIGUEZ, 2000).
- Avaliar como circula a linguagem na família, que valor comunicativo tem, quem o possui, se a palavra é um dom que se outorga e se faz circular. (RODRIGUEZ, 2000).

- Como trabalhar o inconsciente do surdo sem contar muitas vezes com este recurso, sem cair no reducionismo diretriz? (LOPATIN E GUZMÁN, 2000).
- Frequentemente o surdo é falado pelo outro e nos perguntamos então pelo seu desejo. Qual é então o discurso que analisamos? (LOPATIN E GUZMÁN, 2000).
- Colocar como condição indispensável à comunicação, a língua de sinais, para que ocorra a transferência. Se isso não for observado, corre-se o risco de desenvolver intensa transferência negativa (TARZIA E NADBORNÝ, 2000).
- Propiciar aos pais a imersão lingüística na Língua de Sinais, o mais natural possível, integran-

do à suas necessidades do dia-a-dia (FONIN e CORREA, 2000).

- Ver como é escutada a criança surda, se isso não ocorre, a palavra se transforma em objeto, coisa não simbólica (RODRIGUEZ, 2000).
- Perguntar-nos de quem é a "surdez"? Da criança, dos pais, ou nossa enquanto terapeutas (RODRIGUEZ, 2000).
- Quando os pais chegam confusos e perdidos, devemos recomençar tudo novamente. Aos pais auxiliá-los a experimentar uma nova maternagem, resignificando-os (MELLER e NADBORNÝ, 2000).
- E "à criança, cabe-nos escutar, olhar e dar-lhe um sentido àquilo que nos contam e sen-

tem. Este lento processo de subjetivação os habilita a serem sujeitos desejantes". O fato de serem pensados por outro lhes permite começar a conectar-se com o seu "padecer", sabendo que há um interlocutor que os sustenta, que se oferece como uma "mãe" diferente (MELLER e NADBORNÝ, 2000).

- O trabalho em análise lhes permite recolocar-se historicamente, apropriar-se de sua história, reconhecer-se como pessoa surda, como um dado de realidade e não como um tabu. Consiste em um trabalho de respeitar o seu tempo, e acompanhar-lhes, possibilitando antecipar, projetar e pensar em um futuro (MELLER e NADBORNÝ, 2000).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGÉS, Jean. *Retardo del lenguaje y afectividad*. Texto publicado en *Reeducation Orthophonique*, vol. 17, nº 108, 1979.

BUSCAGLIA, Léo. *Os deficientes e seus pais. Um desafio ao aconselhamento*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

FANIN, Adriana; CORREA, Roxana. *Lineamientos de un programa de atención temprana de niños sordos*. Primeiro Encontro Latino-Americano de Saúde Mental e Surdez. Buenos Aires, agosto, 2000.

MELLER, Liliana; NADBORNÝ, Mariela. *Un análisis posible*. Primeiro Encontro Latino-Americano

de Saúde Mental e Surdez. Buenos Aires, agosto, 2000.

NUÑEZ, Blanca; FERRAGINA, Amelia. *Consideraciones sobre el mundo sonoro y el desarrollo psíquico temprano*. Primeiro Encontro Latino-Americano de Saúde Mental e Surdez. Buenos Aires, agosto, 2000.

RELLA, Franca. *Efectos de la sordera congénita en el origen de la significación. Aportes del Psicoanálisis*. Primeiro Encontro Latino-Americano de Saúde Mental e Surdez. Buenos Aires, agosto, 2000.

RODRÍGUEZ, Mónica B. *Sobre las premisas del lenguaje: el cuerpo en cuestión. Reflexiones desde la*

*psicomotricidad a partir de un caso de estimulación temprana*. Primeiro Encontro Latino-Americano de Saúde Mental e Surdez. Buenos Aires, agosto, 2000.

STROBEL, Farin Lilian; DIAZ, Silvana M.S. *Surdez: abordagem geral*. Livro da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. FENEIS. Curitiba: Apta, 1999.

TARZIA, Ma. Gabriela F; NADBORNÝ, Mariela. *De cómo utilizar recursos psicoterapéuticos en niños sordos con patologías emocionales severas*. Primeiro Encontro Latino-Americano de Saúde Mental e Surdez. Buenos Aires, agosto, 2000.

## ***Educação e Família: uma união fundamental?***

Andréia Cristina Alves Pequeno

Assistente Social do INES  
Especialista em Serviço Social e Política Social  
Mestranda em Serviço Social – ESS/UERJ

### **Resumo**

**O** presente texto tem como objetivo colaborar com a discussão e reflexão sobre a interação da família com a escola, sem ter a pretensão de esgotar o assunto. Aborda questões como o significado do conceito de família, sua função social e os modelos nos quais se apresentam nos diferentes momentos da história. Mudanças ocorridas no âmbito socioeconômico e político, nos últimos 20 anos, têm um rebatimento importante sobre a família brasileira. Na década de 1990, temos a aprovação de leis nacionais e elaboração de diretrizes do Ministério da Educação, cujos conteúdos evidenciam a importância da participação da família na escola. Pontuamos alguns aspectos que influenciam na participação da família na escola e o significado de participação.

### **Abstract**

**T**he present paper aims to discuss and provide some thought about the interaction between the school

*and the family without being exhaustive. If approaches issues such as the meaning of the concept of family, its social functions and the models upon which they are presented over different times in history. In the last 20 years there have been changes at the political and socio-economic contexts which have thrown effects upon the Brazilian family. In the nineties, we have had national laws and directives of the Ministry of Education approved, the contents of which evidence the importance of the participation of the family in the school life. The paper highlights some aspects that influence such participation and the meaning of this participation.*

**S**erá possível planejar e executar o processo de educação escolar independente da questão familiar? Como trazer a família para participar do processo ensino-

aprendizagem na escola? O que fazer quando a família não colabora? E quando a escola não colabora?

Essas questões merecem um tratamento cuidadoso, que leve em conta aspectos sociais, culturais e legais, que não serão aqui abordados, sem que possamos aprofundá-las.

Ao longo da história brasileira, a família veio passando por transformações importantes que se relacionam com o contexto socioeconômico-político do País. No Brasil-Colônia, marcado pelo trabalho escravo e pela produção rural para a exportação, identificamos um modelo de família tradicional, extensa e patriarcal; onde os casamentos baseavam-se em interesses econômicos, que à mulher era destinada a castidade, a fidelidade e a subserviência. Aos filhos, considerados extensão do patrimônio do patriarca, ao nascer dificilmente experimentavam o sabor do aconchego e da proteção materna, pois eram amamen-

tados e cuidados pelas amas de leite.

A partir das últimas décadas do século XIX, identifica-se um novo modelo de família. A Proclamação da República, o fim do trabalho escravo, as novas práticas de sociabilidade com o início do processo de industrialização, urbanização e modernização do País constituem terreno fértil para a proliferação do modelo de família nuclear burguesa, originário da Europa. Trata-se de uma família constituída por pai, mãe e poucos filhos. O homem continua detentor da autoridade e "rei" do espaço público; enquanto a mulher assume uma nova posição: "rainha do lar", "rainha do espaço privado da casa". Desde cedo, a menina é educada para desempenhar seu papel de mãe e esposa, zelar pela educação dos filhos e pelos cuidados com o lar.

No âmbito legal, a Constituição brasileira de 1988 aborda a questão da família nos artigos 5º, 7º, 201, 208 e 226 a 230. Trazendo algumas inovações (artigo 226), como um novo conceito de família: união estável entre o homem e a mulher (§ 3º) e a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (§ 4º). E ainda reconhece que: os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher (§ 5º).

Nos últimos 20 anos, várias mudanças ocorridas no plano

*O homem continua detentor da autoridade e "rei" do espaço público; enquanto a mulher assume uma nova posição: "rainha do lar", "rainha do espaço privado da casa". Desde cedo, a menina é educada para desempenhar seu papel de mãe e esposa, zelar pela educação dos filhos e pelos cuidados com o lar.*

sociopolítico-econômico relacionadas ao processo de globalização da economia capitalista vêm interferindo na dinâmica e estrutura familiar e possibilitando mudanças em seu padrão tradicional de organização. Conforme PEREIRA (1995), as mais evidentes são:

- queda da taxa de fecundidade, devido ao acesso aos métodos contraceptivos e de esterilização;
- tendência de envelhecimento populacional;
- declínio do número de casamentos e aumento da dissolução dos vínculos matrimoniais constituídos, com crescimento das taxas de pessoas vivendo sozinhas;
- aumento da taxa de coabitações, o que permite que as crianças recebam outros valores, menos tradicionais; e
- aumento do número de famílias chefiadas por uma só pessoa, principalmente por mulheres, que trabalham fora e têm menos tempo para cuidar da casa e dos filhos.

Ademais, é preciso ressaltar que essas mudanças não devem ser encaradas como tendências negativas, muito menos como "doenças" ou sintomas de "crise". A idéia de crise, atualmente em voga, pode ser enganosa. A aparente desorganização da família é um dos aspectos da reestruturação que ela vem sofrendo, a qual se, por um lado, pode causar problemas, pode, por outro, apresentar soluções. Trata-se, pois, de um processo contraditório que, ao mesmo tempo em que abala o sentimento de segurança das pessoas, com a falta ou diminuição da solidariedade familiar, proporciona também a possibilidade de emancipação de segmentos tradicionalmente aprisionados no espaço restritivo de muitas sociedades conjugais opressoras... Com ele, também, os papéis sociais atribuídos diferenciadamente ao homem e à mulher tendem a desaparecer não só no lar, mas, também, no trabalho, na rua, no lazer e em outras esferas da atividade humana (PEREIRA 1995).

Embora a cada momento histórico corresponda um modelo de família preponderante, ele não é único, ou seja, concomitante aos modelos dominantes de cada época, existiam outros, com menor expressão social, como é o caso das famílias africanas escravizadas. Além disso, o surgimento de uma tendência não eliminava imediatamente a outra, prova disto é que neste início de século podemos identificar a presença do homem patriarca, da mulher "rainha do lar" e da mulher trabalhadora. Assim, não podemos falar de família, mas de famílias, para que possamos tentar contemplar a diversidade de relações que convivem em nossa sociedade. Outro aspecto a ser ressaltado, diz respeito ao significado social da família, qual a sua razão de existência?

Segundo KALOUSTIAN (1988), a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se cons-

tróem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

GOKHALE (1980) acrescenta que a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social... A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto... A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Evidenciado, no nosso tipo de organização social, o papel crucial da família quanto à proteção, afetividade e educação, onde buscar fundamentação para a relação educação escola/família? O dever da família com o processo de escolaridade e a importância da sua presença no contexto escolar é publicamente reconhecido na legislação nacional e nas diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90, tais como:

– Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), nos artigos 4º e 55.

- Política Nacional de Educação Especial, que define como uma de suas diretrizes gerais: adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno. E ainda, conscientizar e comprometer os segmentos sociais, a comunidade escolar, a família e o próprio portador de necessidades especiais, na defesa de seus direitos e deveres. Entre seus objetivos específicos, temos: envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), artigos 1º, 2º, 6º e 12.
- Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei nº 10.172/2001), que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das

oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

E não podemos deixar de registrar a recente iniciativa do MEC que instituiu a data de 24 de abril como o Dia Nacional da Família na Escola. Neste, todas as escolas deveriam convidar os familiares dos alunos para participar de suas atividades educativas, pois conforme declaração do Ministro Paulo Renato Souza "quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles aprendem mais".

Relacionados os sustentáculos formais da relação família/escola/educação é importante pontuar ainda alguns aspectos. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que a família independente do modelo como se apresente, pode ser um espaço de afetividade e de segurança, mas também de medos, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência. Assim, é fundamental que conheçamos os alunos e as famílias com as quais lidamos. Quais são suas dificuldades, seus planos, seus medos e anseios? Enfim, que características e particularidades marcam a trajetória de cada família e conse-

qüentemente, do educando a quem atendemos. Estas informações são dados preciosos para que possamos avaliar o êxito de nossas ações enquanto educadores, identificar demandas e construir propostas educacionais compatíveis com a nossa realidade. Em segundo lugar, na relação família/educadores, um sujeito sempre espera algo do outro. E para que isto de fato ocorra é preciso que sejamos capazes de construir coletivamente uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha o seu momento de fala, mas também de escrita, onde exista uma efetiva troca de saberes. A capacidade de comunicação exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir e para tal faz-se necessário o desejo de querer escutar o outro, a atenção às idéias emitidas e a flexibilidade para recebermos idéias que podem ser diferentes das nossas. Uma atitude de desinteresse e de preconceitos pode danificar profundamente a relação família/escola e trazer sérios prejuízos para o sucesso escolar e pessoal dos educandos. Geralmente, a família

de educandos surdos espera e necessita da escola inúmeras informações, apoio e orientação sobre como lidar com a situação de convívio com uma pessoa surda. A falta de atenção para esta demanda possivelmente terá conseqüências negativas para educadores, educandos e familiares. Um outro ponto, diz respeito à tendência que a escola tem de reduzir a família à figura materna, não propondo atividades que envolvam a totalidade da constituição familiar, como pais, irmãos e por que não tios e avós? Pensando na situação deste país, é real a falta de informações sobre a surdez e sua influência na vida de uma pessoa, e a forma preconceituosa de relacionamento das pessoas ouvintes com as pessoas surdas. Esta realidade está presente nos diversos espaços da sociedade, inclusive na família e na escola. Assim, o direito a uma vida digna enquanto pessoa surda deve ser discutido com todos e por todos. Por último, mas também crucial, é a questão da participação da família na escola. É preciso ter clareza do que entendemos por participar. Será que é estar presente nas reuniões para ouvir informações burocráticas e queixas referentes ao mau comportamento dos alunos? Será que é ter acesso a decisões previamente estabelecidas? Será que é ajudar a organizar a festa junina da escola? Será que é poder ouvir e falar? Será que é a possibilidade de uma ação coletivamente construída por

*A capacidade de comunicação exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir e para tal faz-se necessário o desejo de querer escutar o outro, a atenção às idéias emitidas e a flexibilidade para recebermos idéias que podem ser diferentes das nossas.*

## ESPAÇO ABERTO

todas as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem, na qual se compartilha eqüitativamente, resguardadas as particularidades dos sujeitos envolvidos, a possibilidade de planejar, decidir e agir? Enfim, muitos podem ser o significado da palavra participar. É preciso que conheçamos as

*Enfim, muitos podem ser o significado da palavra participar.*

razões pelas quais as famílias não têm correspondido ao que nós educadores esperamos enquanto sua participação na escola. Para tal, precisamos nos despir da

postura de juízes que condenam sem conhecer as razões, e incorporar o espírito investigador que busca as causas para o desconhecido.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A.M. de. *Pensando a Família no Brasil*. Da Colônia à Modernidade. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, UFRJ, 1987.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de julho de 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*: livro 1. Brasília, MEC/Seesp, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9.424, de dezembro de 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, MEC, 2001.

GOKHALE, S.D. *A Família Desaparecerá?* In *Revista Debates Sociais* nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro: CBSSIS, 1980.

KALOUSTIAN, S.M. (org.) *Família Brasileira, a Base de Tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

PEREIRA, P.A. *Desafios Contemporâneos para a Sociedade e a Família*. In *Revista Serviço Social e Sociedade*. Nº 48, Ano XVI. São Paulo, Cortez, 1995.

### *Questões atuais sobre o ensino para deficientes auditivos no Brasil*

Modalena Aparecida Silva Francelin\*  
Assistente Social do Cedalvi, HRAC, USP

Telma Flores Genaro Motti\*\*  
Diretora Técnica de Serviço, Cedalvi, HRAC, USP; Doutoranda em Educação Especial, UFSCar.

#### Resumo

**O** presente artigo enfoca questões atuais sobre o ensino para deficientes auditivos no Brasil, refletindo e questionando sobre a atual conjuntura da educação regular, especial e do surdo em nosso país. As temáticas priorizadas são a descentralização da educação via municipalização, a inclusão, as leis e diretrizes que norteiam a educação especial no Brasil e o parecer de vários autores e especialistas no assunto. A contribuição dessas reflexões possibilita reelaborar questões sobre a inclusão que se pretende para o deficiente auditivo, quanto ao grau de acesso ao conhecimento, sem pretender uma resposta pronta e definitiva.

#### Abstract

**T**he present article focuses actual questions about the teaching of auditory deficient persons, contemplating and ques-

*tioning the actual conjuncture of the regular, special and deaf persons education in our country. The priority thematic is the decentralization of education by the municipalization, the inclusion, the laws and directives that direct the special education in Brazil and the opinion of several authors and specialists of the matter. The contribution of that contemplation makes possible the re-elaboration of questions about the inclusion pretended for the auditory deficient person as to the level of access to knowledge, without looking forward to a prompt and definitive answer.*

#### **Sobre a municipalização do ensino**

**N**osso trabalho em um centro especializado para diagnóstico da deficiência auditiva e adaptação de AASI (aparelho de amplificação sonora individual)

tem nos defrontado com a ansiedade de muitas famílias quanto às possibilidades escolares de suas crianças. Na busca de respostas que transmitam tranquilidade aos pais e não cerceiem o desenvolvimento global das crianças, realizamos um exercício de reflexão e questionamento sobre a atual conjuntura da educação regular, especial e do surdo<sup>1</sup> em nosso país.

Ao procedermos a um balanço do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas, observamos que a descentralização via municipalização teve, de modo geral, um efeito desagregador sobre a rede de ensino. Repercutiu em expansão e qualidade, não representando uma efetiva democratização do ensino. Parte dela realizou-se, inclusive, através da transferência de serviços, sem a necessária contrapartida simultânea de recursos.

O panorama das escolas públicas apresenta contrastes: algumas escolas com níveis eleva-

<sup>1</sup>Surdo e deficiente auditivo são utilizados com o mesmo sentido.

dos de ensino e outras, da zona rural, com apenas um professor e instalações precárias. E é nas regiões mais pobres, onde se concentra a maioria dos alunos matriculados e de docentes não titulados, que o ensino é mais municipalizado. Isso demonstra que esse processo até hoje não representou a implementação de uma política que beneficiasse o sistema educacional brasileiro.

Desse modo, a municipalização do ensino fundamental, com exceção do ocorrido nas capitais dos estados, tem resultado numa falsa solução dos problemas educacionais.

O grande desafio a ser vencido é o de construir um sistema em que os três níveis governamentais atuem de forma integrada no setor da educação, com vistas a uma escola pública destinada a todos os cidadãos.

O município deve ser compreendido como parte integrante de um sistema mais amplo, mas articulado de modo a contemplar uma real e eficaz participação da população nas decisões e no exercício contínuo de fiscalização e controle sobre o serviço prestado, visando à garantia da qualidade do ensino.

### **Sobre a inclusão do aluno portador de necessidades especiais**

A inclusão, assunto que vem sendo discutido desde a década de 90, se apresenta-se como outro gran-

*...a inclusão é um movimento mais amplo que envolve toda a sociedade.*

de desafio para a educação brasileira. Tradicionalmente, a sociedade vem discriminando e segregando o portador de deficiência<sup>2</sup>. Há mais de duas décadas, mais precisamente a partir dos anos 70, a integração (*mainstreaming*) e a normalização surgiram para superar as práticas segregacionistas. A intenção era a de permitir que o deficiente participasse das atividades sociais e educacionais da comunidade. Nos EUA, o *mainstreaming* tinha por objetivo oferecer ao deficiente educação e reabilitação em ambientes regulares, com os apoios psicopedagógicos necessários. Surgiu o "sistema de cascata" com serviços paralelos ao sistema regular de ensino, para atender as crianças em suas necessidades, na escola ou em serviços especializados (NUNES et al., 1998). No Brasil, por essa época, surgiram as classes especiais que, para BUENO (1993), se constituíram em espaço de segregação pois passaram também a receber os alunos com problema de aprendizagem, considerados deficientes mentais leves.

Por inspiração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1981, o conceito em relação ao deficiente foi alterado: não é o deficiente que tem que se adaptar à sociedade mas a sociedade tem

que se adaptar às pessoas "diferentes". A deficiência não é então um atributo do indivíduo mas está relacionada à forma como a sociedade o vê. O enfoque médico, da patologização, passa a ser social.

Esse processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seu contexto as pessoas com necessidades especiais é denominado inclusão (SASSAKI, 1997). Segundo esta proposta, as pessoas com necessidades especiais precisam ser preparadas para assumir seus papéis como cidadãos. Para isso faz-se necessária uma parceria – sociedade e pessoas especiais, com o objetivo de solucionar problemas.

Com um sentido mais humanitário, FOREST & PEARPOINT (1997) esclarecem que inclusão é "estar com", é aprender a viver com o outro, é a participação das pessoas (da família, da comunidade) em uma nova e enriquecedora proposta educacional que celebra a diversidade e as diferenças.

Portanto, a inclusão é um movimento mais amplo que envolve toda a sociedade.

Na educação, as escolas comuns devem adaptar-se à diversidade dos seus alunos (SASSAKI, 1997). Pode-se assim permitir o exercício da cidadania tanto para os alunos "incluídos" quanto para

<sup>2</sup>Portador de deficiência, deficiente, portador de necessidades especiais são utilizados com o mesmo sentido.

toda a comunidade escolar. Países como os EUA, Canadá, Espanha, Itália, foram os pioneiros na implantação de classes e escolas inclusivas. Na Declaração de Salamanca, em junho de 1994, uma assembléia com representantes de 92 países e 25 organizações internacionais que assumiram a "Educação para Todos", surgiu a expressão "educação inclusiva".

De acordo com SASSAKI (1997), a abordagem ideal das instituições inclusivas através de seus profissionais e colaboradores é considerar seus usuários como cidadãos com direito a maior autonomia física e social, independência para agir, tomar decisões e mais espaço para praticarem o *empowerment*.

A inclusão tem o amparo do princípio de igualdade, defendido pela Constituição Federal em seu art. 5º, aliado ao direito à educação constante no art. 208. Este artigo também prevê a possibilidade de nem todos os indivíduos se beneficiarem com a inclusão, ao preconizar que o atendimento educacional dos portadores de deficiência deve se dar "preferencialmente" na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, em 1996, assegurou

que a criança deficiente física, sensorial e mental, pode e deve estudar em classes comuns. Dispõe em seu art. 58 que a educação escolar deve situar-se na rede regular de ensino e determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado. Prevê também recursos como classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração nas classes comuns. O art. 59 contempla a adequada organização do trabalho pedagógico que os sistemas de ensino devem assegurar, a fim de atender às necessidades específicas, assim como professores preparados para o atendimento especializado ou para o ensino regular, capacitados para integrar os educandos portadores de necessidades especiais nas classes comuns.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.1), é competência do professor a tarefa de individualização das situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando as suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Nessa perspectiva, não se deve estigmatizar as crianças pelo que diferem mas levar em consideração as suas singularida-

des, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

A qualidade do processo de inclusão está, portanto, diretamente relacionada à estrutura organizacional da instituição.

No Referencial Curricular (1998, v.1) verificamos que a qualidade do processo envolve questões mais amplas implicadas às políticas públicas, às decisões orçamentárias, à implantação de recursos humanos, aos materiais adequados em termos de quantidade e qualidade e à adoção de medidas educacionais compatíveis em suas diferentes modalidades.

Dessa forma, defrontamos com o problema das políticas públicas de educação, que não são claras o suficiente no que diz respeito à integração dos alunos deficientes no ensino regular e dificultam uma ação mais efetiva diante da inclusão.

### **O aluno com deficiência auditiva**

Um aspecto a ser comentado é a classificação da pessoa com necessidade especial, passível de crítica por levar o rótulo que tem a deficiência como uma desvantagem, um desvio da norma, ocasionando segregação e marginalização. Na perspectiva da inclusão, esse problema deixa de existir, pois todos estão sob o princípio da igualdade. Mas é inegável que cada aluno tem a sua própria história composta pelo seu ambiente

*A qualidade do processo de inclusão está, portanto, diretamente relacionada à estrutura organizacional da instituição.*

*...há o direito do indivíduo surdo de integrar-se e exercer sua cidadania e há sua potencialidade de realização, que se constitui em promessa na exata medida da condição socioeconômico-cultural da sua família.*

familiar, social, econômico, emocional, além das suas condições orgânicas. Especialmente na deficiência auditiva, a "história" do aluno precisa ser conhecida para ser melhor aproveitada. Mais do que isso, é determinante quanto ao tipo de escola e recursos que podem proporcionar seu melhor aproveitamento.

COUTO-LENZI (1997) expõe muito claramente a condição do indivíduo com deficiência auditiva. Sua única limitação seria na percepção dos sons, que pode afetá-lo em diferentes graus. Mas o avanço científico e tecnológico é capaz de proporcionar dispositivos que favorecem sua capacidade de compreensão.

O grande obstáculo é o acesso a tais aparelhos e aos atendimentos especializados. Se o AASI hoje é oferecido pela rede pública a exemplo do serviço realizado no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais-USP, em Bauru-SP, o atendimento terapêutico está longe de ser uma realidade para a criança deficiente auditiva.

Sob este aspecto, há o direito do indivíduo surdo de integrar-se e exercer sua cidadania e há sua potencialidade de realiza-

ção, que se constitui em promessa na exata medida da condição socioeconômico-cultural da sua família.

Historicamente, segundo SOARES (1999), a educação do surdo voltou-se mais ao desenvolvimento da comunicação do que à transmissão de conhecimentos, situando-se no âmbito da caridade e filantropia, desvinculada da educação como direito de liberdade e igualdade. Manteve assim o estereótipo da incapacidade de aprender por não ouvir.

Ainda hoje, o trabalho com o deficiente auditivo é controverso. Existem duas grandes linhas: a oralista, com métodos que utilizam o treinamento oral, e a Língua de Sinais. De acordo com BUENO (2001), o século XIX caracterizou-se pelo domínio da linguagem gestual sob influência do Instituto de Surdos de Paris, criado pelo Abade de L'Épée. Em 1880, o II Congresso Mundial de Educação de Surdos, em Milão, considerou o oralismo como o método mais adequado, pela possibilidade de integração do indivíduo à sociedade.

No entanto, o sistema educacional com classes e escolas especiais favoreceu a segregação e

o surgimento das comunidades surdas. Nos anos 70, a partir dos EUA, movimentos favoráveis à Língua de Sinais como uma língua mais completa, que permitia o desenvolvimento global dos surdos, culminaram na proposta bilíngüe que defende o acesso à Língua de Sinais, da comunidade surda, e à oral e escrita, do grupo majoritário.

A Declaração de Salamanca promulgada nessa época, reconhece a Língua de Sinais e a possibilidade de sua utilização para a educação dos surdos, bem como a manutenção dos sistemas especiais de ensino como classes e escolas especiais (BUENO, 2001).

No Brasil, a maioria dos deficientes auditivos que tem acesso à escola e atendimento especializado tem sido tratada por métodos que visam à comunicação oral. Se por um lado muitas crianças apresentam bons resultados com este método, outras, devido à perda auditiva profunda ou a dificuldades próprias, não conseguem o mesmo aproveitamento.

Em se tratando de aluno com deficiência auditiva, o que parece certo é que não se deve pautar pelo maniqueísmo; não há uma regra ou uma receita que garanta o bom resultado. Cada criança tem sua história e, sem dúvida, o professor e a escola terão papel decisivo no seu desempenho.

De qualquer forma, por uma ou outra opção, poucos são os casos bem sucedidos. O motivo

real do fracasso não parece estar pois, nessa escolha, feita pela família ou imposta pela conjuntura onde a mesma se insere. Parece lícito supor que o desenvolvimento insatisfatório dos surdos sofreu até agora as mesmas conseqüências da falta de uma política educacional democrática efetiva que extrapolasse os muros escolares e permeasse a construção dos futuros cidadãos, sem os preconceitos até agora arraigados.

Uma pesquisa que ilustra as dificuldades enfrentadas pelos deficientes auditivos na escola foi realizada por GATTI (2000), em Bauru-SP. A autora, analisou 27 deficientes auditivos com 7 a 14 anos, matriculados em escolas regulares ou não. Constatou que 92,5% freqüentavam o ensino regular, porém o sistema educacional não oferecia um atendimento adequado pois os alunos com perda auditiva grave (22,2%) necessitavam de recursos que não estavam disponíveis. As famílias adotaram procedimentos paralelos, tais como terapia fonoaudiológica e reforço pedagógico, para que esses alunos, principalmente os que apresentavam perdas graves, tivessem meios para um processo de reabilitação mais eficaz e com possibilidades de sucesso.

Dentre os indivíduos pesquisados, 70,3% freqüentavam a rede pública de ensino e 14,8%, a rede particular. Dos que se encontravam na rede particular, 48,1% faziam também reforço pe-

dagógico. Em relação aos alunos da rede pública, somente 7,4%, com perdas auditivas de severa a profunda freqüentavam a classe especial.

A pesquisa mostrou também que os indivíduos com perda de audição de grau leve a moderado não encontraram grandes obstáculos para o processo de escolarização e freqüentavam séries compatíveis com a faixa etária (40,8%). Já nos 22,2% dos indivíduos com perdas severa a profunda, ficou evidente a dificuldade acadêmica diante da incompatibilidade da faixa etária com a série escolar.

De acordo com dados do Censo Escolar do MEC até 1999 (BRASIL, 2001a), os deficientes auditivos constituíam 12,8% dos alunos matriculados com necessidades especiais. A grande maioria (31.825 de um total de 47.810) estava no ensino fundamental. Apenas 899 tinham chegado ao ensino médio. A pré-escola, essencial para o desenvolvimento da criança deficiente auditiva, contava com apenas 6.618 alunos matriculados. Tais números mostram o insucesso do deficiente auditivo no sistema mantido até então, apesar dos recursos disponíveis: ensi-

no itinerante, sala de recursos e classe especial.

### Considerações finais

A proposta inclusiva tem se mostrado irreversível; de 1998 a 2000 o número de alunos portadores de necessidades especiais atendidos em classes comuns passou de 41,2 mil para 75,3 mil, com aumento mais significativo na região sul (Brasil, 2001b). O grande desafio é dar-lhe sustentação. De acordo com MARTINS (2001), as barreiras enfrentadas são inúmeras devido às atitudes preconceituosas que permeiam as práticas sociais, difíceis de serem modificadas e, a legislação, por si, só não garante as mudanças. As escolas carecem de investimentos, precisam ser equipadas para atenderem a clientela portadora de deficiências e os professores precisam ser preparados. Poucos são os professores que passaram por cursos na área do ensino especial.

A simples transferência do aluno portador de deficiência para a sala de aula comum só vai garantir a convivência com os colegas. Para o sucesso acadêmico, por menor que seja, são necessárias mudanças estruturais, peda-

*Tais números mostram o insucesso do deficiente auditivo no sistema mantido até então, apesar dos recursos disponíveis: ensino itinerante, sala de recursos e classe especial.*

gógicas, até para que o professor não se sinta responsável por falhas que não lhe dizem respeito diretamente.

A escola inclusiva depende de adaptações de grande e médio porte. As de grande porte são de responsabilidade dos órgãos federais, estaduais e municipais de educação; as pequenas mudanças competem aos professores, que devem procurar recursos para especializarem-se.

Os princípios norteadores da educação em nosso país ainda são baseados na normalização e integração que não priorizam o respeito às diferenças. A realidade tem demonstrado que os direitos de todos os deficientes só vão se efetivar se houver na sociedade mudanças de atitudes que estão enraizadas em valores fortemente construídos.

Se houve um avanço na democratização do acesso à educação – embora a grande maioria dos deficientes ainda não frequente as escolas – a política educacio-

nal ainda é frágil, a ação conjunta da educação regular e especial ainda não é consistente, os professores ainda sofrem pelo despreparo, o apoio de equipes especializadas que auxiliem no esclarecimento das potencialidades dos alunos ainda não é uma realidade.

Ao oportunizar o acesso ao sistema regular de ensino aos indivíduos com necessidades especiais e estes não conseguirem se adaptar, devido à escola não estar pronta para recebê-los, o processo pode contribuir mais uma vez para a segregação.

Por fim, a contribuição dessas reflexões é reelaborar questões: qual a inclusão que se pretende para o deficiente auditivo: a frequência à classe regular ou o acesso ao conhecimento compatível com seu potencial cognitivo e faixa etária? Qual o caminho que trará a necessária independência que o mundo atual exige de todos os seres humanos? Para cada situação surgirá uma ou mais respostas possíveis, mas o importante é manter o indivíduo em primeiro plano, carregando sua história, cercado pela sua família e sua comunidade.

*Ao oportunizar o acesso ao sistema regular de ensino aos indivíduos com necessidades especiais e estes não conseguirem se adaptar, devido à escola não estar pronta para recebê-los, o processo pode contribuir mais uma vez para a segregação.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Lei 9.394 de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. V.1 e v.2 Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Resultados do Censo Escolar*. <http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Relatório de Gestão 2000*. <http://www.mec.gov.br/seesp/relat/gestao.shtm>, 2001b.

BUENO, J.G.S. Educação especial brasileira: integração/segregação

do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

BUENO, J.G.S. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. *Integração*, nº 23. p.37-42, 2001.

*Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais*. In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

COUTO-LENZI, A. A integração das pessoas surdas. *Espaço*, v.7 (jan./jun.), pp. 22-25, 1997.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença. Piracicaba: Unimep, 1994.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: Mantoan, M.T.E. (org.) *A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão*

sobre o tema. São Paulo, Memnon, 1997.

GATTI, G. G. *Situação escolar e familiar das crianças e adolescentes deficientes auditivos*. Bauru. 2000. Trabalho de conclusão de curso - Faculdade de Serviço Social de Bauru.

MARTINS, L.A.R. Por uma escola aberta às necessidades do aluno. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.10, nº 55, pp. 28-34, 2001.

NUNES, L.R.O.P.; GLAT, R.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G. *Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOARES, M.A.L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

# Pedagogia multicultural, polifônica e dialógica: redundância?

M. Glória B. Botelho

Profª na Faculdade de Educação da UFRJ  
Mestre em Psicologia Cognitiva - ISOP-IP/UFRJ  
Doutoranda em Educação - PUC-RJ

### Resumo

*Este trabalho aborda a educação inclusiva sob a perspectiva do multiculturalismo, enfatizando a sua possível dimensão polifônica e dialógica, a partir dos conceitos de objeto cultural e identidade cultural. Articula proposições de M. Bakhtin e C. Geertz, lembrando que o incentivo às diferentes produções de narrativas culturais no âmbito da educação formal (escolar), em parceria, por exemplo, com as diferentes propostas de museus, pode servir de importante contraponto à indústria cultural no sentido de T. Adorno.*

### Abstract

*This paper discusses the inclusive education from the multiculturalism perspective, emphasizing its possible polyphonic and dialogical dimensions through concepts such as cultural object and cultural identity. By*

*linking M. Bakhtin and C. Geertz, this study suggests that the incentive for different cultural narrative productions in the formal educational context – for example in partnership with different concepts of museums – may be seen as relevant counterpoint to the cultural industry as defined by T. Adorno.*

No campo das ciências humanas, sabe-se que o conceito de cultura está profundamente relacionado com o advento da antropologia, particularmente da antropologia cultural:

“O problema é que ninguém sabe muito bem o que é cultura. Não apenas é um conceito fundamentalmente contestado, como os de democracia, religião, simplicidade e justiça social, como é também definido de várias maneiras, empregado de formas múltiplas e irremediavelmente impreciso. É

fugidio, instável, enciclopédico e normativamente carregado. E há aqueles, especialmente aqueles para quem só o realmente real é realmente real, que o consideram vazio ou até perigoso, e que gostariam de eliminá-lo do discurso sério das pessoas sérias.” (GEERTZ, 2001:22).

No campo da educação, não basta a perspectiva multicultural afirmar que a pedagogia deve considerar as questões de “raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou mental” (MOREIRA, 1999: 84), se não for considerado que nesta perspectiva está contido o conceito de alteridade, intimamente relacionado às

“diferenças entre eu e aqueles que pensam diferentemente de mim (...) Obscurecer essas diferenças e essas assimetrias relegando-as ao campo das di-

ferenças reprimíveis ou ignoráveis, mera dessemelhança, que é o que o etnocentrismo faz e é programado para fazer (...), significa nos isolar de tal conhecimento e tal possibilidade: a possibilidade de mudar, no mais amplo e literal dos sentidos, nossa mentalidade." (GEERTZ, 1999: 24).

A implantação deste tipo de proposta, para além do experienciado e vivido nas salas de aula regulares, pode, por exemplo, estar ligada a uma política cultural mais ampla que aproxime o público das obras de arte (literatura, cinema, música, teatro, fotografia, pintura, escultura, poesia, a arquitetura etc.), favorecendo a alteridade no sentido de M. BAKHTIN, para quem

*"exotopia, dialogismo e polifonia são experiências essenciais e necessárias, a partir dos quais a vida e os homens podem ser compreendidos e interpretados de muitas e diferentes maneiras, tendo em vista seu estado de permanente mutação e inacabamento"* (JOBIM e SOUZA, 2000: 22).

Tal aproximação entre público escolar e as obras de arte podem ser facilitadas através do incentivo às visitas escolares aos museus, enquanto espaços de educação não formal, ao mesmo tempo em que podem também vir a ser facilitadoras de propostas curri-

***...se entendermos por cultura o lugar de realização e expressão de padrões simbólicos de qualquer dimensão humana coletiva (representações, línguas, gestos, expressões, comportamentos, ritos etc.) em qualquer tempo e lugar.***

culares multiculturais. Vale esclarecer que isto não quer dizer que os museus sejam somente de arte e que as experiências estéticas só se dêem nestes espaços.

*Administrar as diferenças, ou, caso isso soe demasiadamente manipulador, navegar nela, é o cerne da questão.* (GEERTZ, 2001:177)

### **Experiências estéticas**

Poder-se-ia dizer que as experiências estéticas se dão em qualquer lugar onde haja cultura, se entendermos por cultura o lugar de realização e expressão de padrões simbólicos de qualquer dimensão humana coletiva (representações, línguas, gestos, expressões, comportamentos, ritos etc.) em qualquer tempo e lugar.

Em estudo junto a uma comunidade [cultural] de pessoas portadoras de deficiências auditivas, onde viu diferentes vozes, o antropólogo O. SACKS (1998: 96) apresentou diferentes conceitos de olhar que aprendeu através de sua experiência estética com pessoas

portadoras de deficiência auditiva desta comunidade, na Língua Americana de Sinais (ALS):

"O sinal olhar é feito com uma mão que se afasta da pessoa que faz o sinal; mas quando inflectido para significar 'olhar um para o outro', ele é feito com ambas as mãos movendo-se simultaneamente em direção uma à outra. Dispõe-se de um número notável de inflexões para denotar aspectos de duração; (...) a) fitar, b) olhar incessantemente c) contemplar d) observar e) olhar por longo tempo f) olhar várias vezes (...) Existem ainda numerosas formas derivativas, com o sinal OLHAR sendo variado de modos específicos para significar 'entregar-se a reminiscências', 'contemplar uma vista', 'aguardar ansiosamente', 'profetizar', 'prognosticar', 'antever', 'olhar ao redor a esmo', 'dar uma vista d'olhos' etc.

Certamente que na LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) será encontrada também uma outra ampla gama de riqueza e variedade de sentidos de acordo com

suas especificidades culturais. Porém, o que se pretende destacar é a idéia de que identificar, descrever, entender códigos, valores, significações, padrões, representações e práticas de uma cultura – enquanto um universo simbólico que torna possível um objeto cultural – pressupõe, ainda que de forma provisória, uma localização, um *parti pris*, um *locus*, de pelo menos ‘um alguém’ em direção a algo, um ‘outro alguém’, uma outra cena ou lugar, já que:

*Por objeto cultural entendemos o objeto cuja função principal é de remeter à própria cultura (...) Fazer falar a cultura que o torna possível é fazer com que se ouçam as vozes que habitam o objeto. Não somente a voz daquele que o produziu, mas também as vozes daqueles que já o habitavam e de todos os outros que virão a habitá-lo, enquanto leitores, espectadores ou ouvintes (AMORIM, 1998:80).*

O museu, portanto, é um lugar onde a cultura ocidental de influência européia se habituou a relacionar como espaço próprio de objetos culturais, tradicionalmente identificados com objetos de arte, do tipo erudita. Porém, o papel, a foto, enfim qualquer forma de registro que o antropólogo O. SACKS tenha feito, da variedade de conceitos de ‘olhar’ na Língua Americana de Sinais, no sentido acima, também pode ser conside-

rado um objeto cultural (mais que um documento). Assim, para o estabelecimento de uma relação *diológica/polifônica*, que implique em *alteridade* é necessário tentar escapar da conceitualização prévia, ainda que por tentativa de esquecimento temporário do nome das coisas que vemos, para possibilitar o estranhamento e a alteração que o recebimento da palavra do locutor que estiver em questão, possa promover.

A contrapartida desta perspectiva polifônica/dialogica, vale

***O museu, portanto, é um lugar onde a cultura ocidental de influência européia se habituou a relacionar como espaço próprio de objetos culturais, tradicionalmente identificados com objetos de arte, do tipo erudita.***

lembrar, é a relação *monológica*, onde basta ou é suficiente buscar a explicação por comparação, assimétrica e superficial. Tal qual parece ter sido a perspectiva *etnocêntrica* dos viajantes europeus dos séculos XV e XVI, época das grandes navegações e descobrimentos, ao reunirem objetos excêntricos e raros, inicialmente em “gabinetes de curiosidades” ou “coisarias”, coletados em suas viagens ao estrangeiro e considerados por muitos como precursores dos museus:

*“Mesmo que em sua maioria, essas ‘coisas’ fossem portado-*

*ras de significados culturais internos, não reveláveis ao olhar estrangeiro, seu fascínio enigmático despertava a curiosidade e a imaginação, os ingredientes principais para a sua admiração” (L.G. VERGARA, 2000) (grifo nosso).*

### **Experiências Museais**

É interessante observar que no Brasil, até os anos 90, no âmbito da educação, os museus costumavam ser associados principalmente à história e às artes, fosse,

por exemplo, para discutir produção cultural e educação (KRAMER, 1999) ou para discutir a pertinência dos museus nos quadros de uma possível cultura mundial supranacional (IANNI, 1999: 59), talvez porque:

*É antiga a idéia de que a ciência está na base do desencantamento do mundo. Desde o início dos tempos modernos, e de modo acentuado a partir do Iluminismo, são muitos os que associam ciência, técnica, racionalização, inteligência do real a desencantamento do mundo (Weber). Cabe, no*

entanto, reconhecer que esse é apenas um aspecto da história (IANNI, 1999:65).

McMANUS et al. (1992) a partir do binômio paradigma histórico versus paradigma educativo, identificou três gerações de museus de ciência e tecnologia, as quais constituiriam uma passagem gradativa do paradigma histórico, mais ligado aos acervos, ao paradigma educativo, que encoraja a *participação do visitante* (SILVA, 1999, B. GIL, 1988). Considerando que os museus *interativos* de ciências, seguem uma linha mais européia e os Science Centers seguem um modelo mais norte-americano, aqueles autores entendem que estas duas abordagens constituem a terceira geração de museus, que guarda preocupação com o processo de alfabetização científica dos estudantes e da população em geral. A primeira geração, dos Museus de História Natural, enfatizou os objetos e coleções e a segunda geração, dos Museus de Ciência e Tecnologia, priorizou os produtos históricos da ciência e a propaganda do progresso das tecnologias nacionais (FALCÃO, 1999).

PADILLA (2000:01) apud BOTELHO, 2001), tendo por preocupação que **la sociedad tecnológica de nuestros días adolece, paradójicamente, de una pobre cultura**

**científica, en general indica que já começam a surgir, pelo mundo afora, centros interativos que poderiam ser categorizados como museus de 4ª (quarta) geração. Nestes, são oferecidas exposições (exhibits) de final aberto, proporcionando ao usuário a possibilidade de redefinir o próprio exhibit. Esta perspectiva, vale lembrar, guarda forte potencialidade para ser aplicada nos chamados "Museus Virtuais" (BOTELHO, 2001).**

No Brasil, a partir principalmente dos anos 80, assistimos ao advento de dezenas de centros e museus de ciências, com diferentes propostas de alfabetização científica dos estudantes e do cidadão, em geral, dentre os quais o Estação Ciência (USP/SP), o Museu de Astronomia (MAST/RJ), a Casa da Ciência (UFRJ/RJ), o Espaço Museu da Vida (Fiocruz/RJ), o Espaço Ciência (SECT/PE) o Museu de Ciência e Tecnologia (MCT/PUC-RS) e o Parque da Ciência (ES). Estes vêm sendo considerados genericamente como centros de educação não formal (em ci-

ências), não somente por estarem situados fora das escolas, mas também, porque se revelaram enquanto um campo que inúmeras vezes manifestou tensões e críticas à educação formal.

Todas estas questões aqui expostas, até o momento, indicam que as relações entre cultura e ciência guardam suas tensões para além do contexto, já conhecido, das discussões específicas na área das ciências humanas, sociais e das artes, em termos das disputas entre pesquisa qualitativa e quantitativa. Por isso, torna-se interessante abordar as diferentes formas e modalidades de relação entre ciência e cultura, em termos estruturais e históricos, compreendidas como aquilo que vem sendo chamado de *cultura científica*, porque esta por sua vez também pode vir a ser relacionada às diferentes gerações de museus e a diferentes estéticas da cultura museal, presentes também nos museus de ciências. Assim, as ciências (da natureza) que tantas vezes foram divulgadas inclusive na escola, de forma monológica, também podem passar a ser entendidas de forma multicultural e dialógica,

Sob a perspectiva, principalmente, da área de didática das ci-

*Considerando que os museus interativos de ciências, seguem uma linha mais européia e os Science Centers seguem um modelo mais norte-americano, aqueles autores entendem que estas duas abordagens constituem a terceira geração de museus...*

ências da natureza, vem se falando, desde a década de 1990, em processos denominados de "enculturação científica", cujos adeptos parecem indicar que não somente o conhecimento cotidiano e artístico são conhecimentos culturais mas também o conhecimento científico assim o é: cultural. É neste contexto que também

*"Os museus de ciências estão estruturando seu modelo próprio de educação, um modelo que ofereça um trabalho que privilegie suas potencialidades e priorize sua disposição espacial, seus elementos de exposição e as possibilidades das relações sociais desenvolvidas em seu espaço." (DECHOUN et. al.:2001).*

Isto sem perder de vista os debates acerca das possibilidades e limites das relações entre escolas e museus de ciência ou, comunicação e educação em museus, em geral, sejam eles do tipo *indoor* ou em parques, mas basicamente compreendidos como espaço entre pessoas e bens culturais (M. CHAGAS, 2001). Vale lembrar que para M.S.SANTOS (2001) a cultura deve ser compreendida sempre como relacional e em transição, inscrita historicamente, o que, vai ao encontro da proposição de L. SEPÚLVEDA (2001) de que os museus devem levar em conta as novas demandas sociais de organização da produção e apropriação de práticas culturais, o que favo-

rece as práticas pedagógicas multiculturais dialógicas, tão necessárias à educação inclusiva. Assim, as parcerias dos museus com a escola, por exemplo, através de cursos de formação e capacitação de professores, deve levar em consideração estas ques-

teis. Sustentar firmemente uma lógica do pensamento é, portanto, muito difícil." (p.13).

Esse mundo das imagens, do *mass media* nas sociedades contemporâneas, já era objeto de preocupação, e, portanto, de crítica da Escola de Frankfurt, quan-

*...a cultura deve ser compreendida sempre como relacional e em transição, inscrita historicamente, o que, vai ao encontro da proposição de L. SEPÚLVEDA (2001) de que os museus devem levar em conta as novas demandas sociais de organização da produção e apropriação de práticas culturais...*

tões, além da sua responsabilidade em desenvolver nos alunos também uma cultura de visitas aos museus e aos centros de ciências, buscando não somente explicitar as diferentes culturas científicas, bem como as diferentes estéticas museais destas, mas assim abrindo espaço para abordagens multiculturais dialógicas.

### **Indústria cultural**

ALAIN BADIOU em 1994 afirmou que o nosso mundo contemporâneo

"Está submetido à comunicação, às imagens. Ora, o mundo das imagens, o mundo da mídia, é instântaneo e incoerente. É um mundo rápido e sem memória. Um mundo em que as opiniões são ao mesmo tempo extremamente móveis e extremamente frá-

do a indústria cultural (T. ADORNO, 1985) principalmente cinematográfica, ainda florescia no mundo ocidental e cuja expansão e apogeu, com o advento da TV, ficou sintetizado no conceito de "cinco minutos de fama", criado pelo representante mais conhecido do movimento da Pop-Art, o norte americano Andy Wharoll.

O dramaturgo brasileiro Plínio Marcos, em uma de suas últimas entrevistas (à TV) nos anos 1990, afirmou que a televisão ocupou o lugar dos antigos abajures. A luz da intimidade e do lar, das conversas e dos debates, do aconchego e das interações afetivas fora tomada por janelas de imagens e sons que passaram a abafar a solidão do homem moderno, quando este passou a ligar em primeiro lugar a TV, e não mais a luz principal de sua residência, ao fi-

nal de um dia de trabalho. Abafamento este que também afastara o público dos grandes centros urbanos brasileiros, dos seus teatros e cinemas.

JO GROEBELS (1994), em entrevista à mídia impressa, sobre a relação entre sociedade-violência-televisão, argumentou que embora considere a sociedade como a fonte geradora da violência, por outro lado admite que uma certa dose de agressividade seja inerente a qualquer ser humano. Mediando um e outro, a televisão vem atuando como canalizadora desta agressividade em direção à violência:

1. quando o tempo dispendido com a TV pelas crianças e jovens é maior que o tempo aplicado em experiências de interação humana, social e familiar (a TV como babá eletrônica); e
2. quando as freqüentes cenas de violência e brutalidade privilegiam o ponto de vista do agressor, deixando de apresentar o sofrimento sob o ponto de vista da vítima que os gestos de brutalidade e violência ocasionam.

Estas questões, poderão ser consideradas apenas recortes de diferentes olhares se não se tiver em mente que todos eles têm em comum a preocupação com os riscos de ausência ou perda do sentido de identidade ou senso de pertencimento a um grupo, socie-

dade ou coletividade, cujo contraponto talvez pudesse ser o incentivo à narrativa de códigos, valores, significações, padrões, representações e práticas culturais, vivenciadas pelos jovens estudantes, a partir da escola.

A escola, afinal de contas, é um dos poucos locais de encontro dos jovens onde se pode, ainda que potencialmente, lidar com a diferença, a diversidade e a alteridade.

Por outro lado, é também importante mencionar o papel que as televisões, particularmente os canais educativos, podem desempenhar. A TVE (RJ) no dia 12 de outubro de 2001, transmitiu na hora do almoço, uma interessante matéria no seu programa 'Jornal Visual'. Nele foram entrevistados dois jovens adolescentes que haviam acabado de participar de um evento internacional. Um dos jovens destacou com um certo tom de surpresa, o que significou para ele, vivenciar "na prática", a riqueza e a diversidade de linguagens gestuais existentes pelo mundo, com "sotaques" e regionalismos. O outro jovem destacou o seu desconforto e o seu estranhamento ao

saber que há muito tempo atrás um rei mandava matar todos os bebês que nascessem com deficiência auditiva, por considerá-los improdutivos. As entrevistas, conduzidas em língua de sinais, eram dubladas em língua oral para os ouvintes (analfabetos de língua de sinais, mas não de leitura de imagens). Além disso, é interessante destacar que este programa constitui um exemplo claro de uma abordagem duplamente multicultural, favorecedora da dialogia/polifonia, perspectiva contrária ao enfoque monológico incentivado pela indústria cultural. Isto porque o programa:

1. apresentou, no todo, algumas questões da comunidade de pessoas portadoras de deficiência auditiva para os seus pares e também para os ouvintes, a partir das próprias pessoas portadoras de deficiência auditiva;
2. abordou as questões das diferenças culturais dentro da chamada, no geral, comunidade das pessoas portadoras de deficiência auditiva, contribuindo desta forma para problematizar o próprio conceito de multiculturalismo.

*...é também importante mencionar o papel que as televisões, particularmente os canais educativos, podem desempenhar.*

Por fim, poder-se-ia dizer então que as possibilidades de desenvolvimento do multiculturalismo polifônico, dialógico, na educação escolar (formal), podem ser potencializadas pela educação não formal, por exemplo, através dos museus de artes ou de ciências e de alguns programas educativos, desde que se tenha por fim o incentivo à produção cultural, dos jovens cidadãos, que a partir da

construção de diferentes formas de narrativa, podem passar a ser escutados em suas especificidades culturais. Este caminho tende a deixar à margem antigos enfoques

psicométricos e sociométricos, que lidavam com a diversidade de forma única e exclusivamente pela diferença, no estilo dos antigos "gabinets de curiosidades".

*...na educação escolar (formal), podem ser potencializadas pela educação não formal, por exemplo, através dos museus de artes ou de ciências e de alguns programas educativos...*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. Os textos de pesquisa como objeto cultural polifônico In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.50, n° 4, UFRJ/Imago/CNPq, 1998.

BADIOU, A. *Por uma nova teoria do sujeito* - RJ: Relume Dumará, 1994.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética* - SP: Ed. Hucitec, 1988.

BOTELHO, M.G. B.O cinema alavancando a pedagogia (cultural e polifônica) do olhar CD-ROM *As redes cotidianas e as tecnologias* RJ: Cepuerj /Anped, junho de 2001.

\_\_\_\_\_. *Museu, alfabetização e transculturação científica I* EPECODIM: Museus e seus públicos, negociação e complexidade - RJ: EMV/MAST, setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. *Museus virtuais e interativos de ciências* - VII Reunión de la Red-Pop, Chile, nov. 2001.

BOTELHO, M.G.B. & GOUVEIA-MATTOS, J.A. M. *Museu e escola: continuando o debate a partir da alfabetização em Química I* EPECODIM: Museus e seus públicos, negociação e complexidade - RJ: EMV/MAST, setembro de 2001.

CHAGAS, M. *Jornada museu, práticas museais e apropriação cultural* E. M.V./Fiocruz, maio de 2001.

DECHOUN et al *Museu e escola* In: *Livro de Resumos do EB-Rio* - RJ: UFF, abril de 2001.

GEERTZ, C. Os usos da diversidade In: *Horizontes Antropológicos*, ano5, n° 10, maio de 1999, Porto Alegre (13-34).

\_\_\_\_\_. *Nova luz sobre a antropologia* - RJ: Zahar Ed., 2000.

GROEBEL, J. Chega de briga na TV. Entrevista à *Revista Veja* em 20/07/94 (07-09).

IANNI, O. Sociedade global, história e transculturação In: SANTOS, J.V.T. *Violência em tempos de globalização Parte I* - SP: Ed. Hucitec, 1999 (43-65).

JOBIM & SOUZA, S. (org.) *Mosaico imagens do conhecimento* RJ: Rios Ambiciosos, 2000.

MOREIRA, A. F. Multiculturalismo currículo e formação de professores In: MOREIRA, A. F. (org.) - *Currículo: política e prática* Campinas: Papirus Ed., 1999.

SACKS, O. *Vendo Vozes* - SP: Cia das Letras, 1998.

SEPULVEDA, L. *Jornada museu, práticas museais e apropriação cultural* E.M.V./Fiocruz, maio de 2001.

## *A cultura escolar e a construção de identidades*

Maria de Lourdes Rangel Tura

Doutora em Educação  
Professora Adjunta da Faculdade de Educação/UERJ  
Investiga atualmente questões relacionadas à cultura escolar e à educação básica

### Resumo

*Inserir-se a análise da cultura escolar no crescente interesse pelos estudos culturais. A cultura escolar é marcadamente burocratizada, normativa e valoriza a homogeneidade de ritmos, processos e linguagens. Neste contexto, as culturas de minorias – e entre elas se destaca no texto a cultura dos surdos entendida como a cultura de uma minoria lingüística – têm dificuldade de afirmar sua identidade. Na conclusão se indica a importância de se romper com o fechamento da escola em relação às minorias culturais que habitam o seu interior e acolher os diferentes significados e sentidos atuantes no seu cotidiano.*

**Palavras-chave:** cultura escolar, homogeneidade cultural, culturas de minorias.

### Abstract

*School culture and the construction of identities*

*The paper inserts the analysis of the school culture in the growing interest for cultural studies. School culture is remarkably bureaucratized, normative and values homogeneity of rhythms, processes and languages. In this context, cultures of minorities – among them stands out in the text the culture of the deaf ones, understood as the culture of a linguistic minority – find difficulties in affirming their identity. The conclusion indicates the importance of preventing the closure of the school, in relation to the cultural minorities that inhabit its interior, and of welcoming the existing different meanings and senses felt in its daily routine.*

**Key words:** school culture, cultural homogeneity, cultures of minorities.

Há na atualidade um crescente interesse pelos estudos culturais no campo da educação. Na busca de entendimento das práticas sociais próprias da complexidade da vida escolar, distingue-se como fundamental o estudo das relações que permeiam o social e o simbólico e produzem significados que dão sentido às ações pedagógicas. HALL (1997) alertou para a centralidade desses estudos no momento em que se observa, por um lado, a tendência à homogeneização cultural e, por outro, a emergência ou a maior visibilidade – que ocorre por contraste – de particularismos e regionalismos que convivem e entram em conflito com os padrões estandardizados. Identidades locais, minorias étnicas, raciais, religiosas e tantas outras diferenças culturais constroem suas próprias subjetividades e identidades nos espaços multi-

dimensionais do mundo contemporâneo, que são, também, espaços multiculturais, organizados pela lógica da diferença, que determina não tanto a riqueza de convivência no pluralismo de perspectivas, mas, antes, diferenças de posições sociais (BOURDIEU, 1996). Os acontecimentos de 11 de setembro deste ano deixaram eclodir de forma violenta e dramática, especialmente por fazerem uso de recursos tecnológicos produzidos nos centros hegemônicos de um mundo globalizado, conflitos étnicos gestados ao longo do século XX.

Nesse contexto contraditório, BHABHA (1998) diz que

“à cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações.” (p.63).

São essas referências, bastante fundamentais quando se pretende analisar a cultura escolar, que se articulam com esse espaço maior e multifacetado. Contudo, creio que devo ainda apresentar, de forma sucinta, as bases teóricas da concepção de cultura que irão nortear a discussão deste texto.

### A respeito da cultura

A cultura deve ser entendida primordialmente como uma rede de significados. Os conteú-

dos, espaços e situações sociais adquirem inteligibilidade no processo coletivo de produção de significados, que possibilitam a comunicação entre as pessoas e a penetração dos indivíduos em um determinado universo imaginativo. Esse processo pressupõe a construção de normas, valores e expectativas de comportamento, assim como de formas de organização e estruturação social. É dessa maneira que os seres humanos elaboram conceitos sobre a natureza, si mesmos e a sociedade, e estabelecem, na convivência entre os pares, um *ethos* do grupo, constituído de imagens que condensam aspectos morais, estéticos e valorativos e que se configuram num estilo de vida e *visão de mundo* (LARAIA, 1993).

Os significados de uma cultura só podem ser conservados através de símbolos que precisam ser comunicados e compartilhados por todos para que sejam eficientes na explicação, significação e avaliação do espaço físico e social. A cultura, no entanto, não é um dado acabado. Ela é, pelo contrário, dinâmica, pois, como assevera GEERTZ (1989), precisa constantemente renovar seu estoque de respostas aos problemas que se

apresentam para os grupos sociais. Contudo, o que é inteligível para um grupo pode ser incompreensível para o outro. O que é familiar para uns, pode ser estranho ou exótico para outros. Pelo exposto, está claro que as diferenças culturais são problemas que estão postos para a comunicação intercultural.

No mundo globalizado em que vivemos, observa-se a crescente padronização e standardização dos produtos socioculturais. Há interesses econômicos e políticos que exigem a normatização, homogeneização, estabilização de valores éticos e estéticos e a criação de códigos de comunicação universal. No entanto, diferenças de estilos, gostos, gestos, modos de falar e entender continuam a marcar a diferença entre povos e grupos e a causar estranhezas, dúvidas e mesmo rejeições e, no contexto da dominação cultural, essas diferenças se inserem em uma lógica binária que estabelece fronteiras entre o normal e o anormal. Assim se produzem as minorias.

Querer apagar as diferenças culturais significa não considerar que as sociedades modernas se formaram sob a égide de políticas

*Um discurso sobre a deficiência que, por trás de sua aparente cientificidade e neutralidade, esconde o problema da identidade e da diferença.*

colonialistas, que estabeleceram relações hierárquicas entre diferentes povos e a dominação da Metrópole sobre a colônia. Ou seja, indica procurar esquecer a gênese dos sérios problemas relacionados com as culturas de minorias.

Os antropólogos falam em um etnocentrismo, que faz com que os indivíduos tenham como critérios de verdade, bondade e beleza aquilo que está prescrito em sua cultura. É a partir do que foi produzido na cultura como forma de inteligibilidade das coisas da natureza e das relações entre as pessoas que se julgam as atitudes e expressões dos "outros". O que resulta em se admitir que seus padrões de comportamento, seus modos de agir e pensar são os melhores, mais justos, mais belos. Por isso, ALPORT (1954) entendeu que é possível correlacionar o etnocentrismo com as diferentes formas de preconceito social. Para alargar essa discussão, vale lembrar as várias formas de rejeição da aparência, estilo ou competência que se desvie da norma. Corrobora com esse análise o estudo de SKLIAR (2000) que alerta para um discurso sobre a deficiência que, por trás de sua aparente cientificidade e neutralidade, esconde o problema da identidade e da diferença. Um discurso que nega a alteridade ou a complexidade da questão do "outro". SKLIAR em seu texto trata especialmente da cultura dos surdos, entendida como a cultura de uma

***A cultura escolar, no entanto, tem tido cada vez mais que se confrontar com a questão das diferenças culturais e isso tem trazido uma nova problematização ao campo educacional nos diferentes centros urbanos que participam da cultura mundializada.***

minorias lingüística, bem representada em sua linguagem de sinais.

Análise semelhante foi feita por WIEVIORKA (1999) ao se referir à exigência do reconhecimento público das diferenças culturais a partir de "afirmações identitárias provenientes de grupos extremamente diversificados" (p.19). Ele inclui na discussão da diferença cultural aquela relacionada aos surdos e a outros grupos vítimas do preconceito associado ao que se definiu pelo conceito genérico de deficiências e que reivindicam o direito à participação na vida comunitária.

Ao se analisar a seguir a cultura escolar, poder-se-á mais distintamente aferir os problemas enfrentados pelas culturas de minorias, tendo em vista a convivência num ambiente cultural – a escola – que se fundou na busca da homogeneização de atitudes e comportamentos subsidiários da cultura dominante e que para tanto se baseou em princípios assistencialistas que se dirigiram para ações corretivas que visavam disciplinarizar o corpo e a mente, de acordo com os padrões e valores de um projeto hegemônico de normalidade (SKLIAR, 2000).

A cultura escolar, no entanto, tem tido cada vez mais que se confrontar com a questão das diferenças culturais e isso tem trazido uma nova problematização ao campo educacional nos diferentes centros urbanos que participam da cultura mundializada. Nos EUA e em vários países da Europa, acontecimentos que envolvem conflitos étnico-culturais têm preocupado as autoridades educacionais. Diversas minorias e variadas "tribos", que dão identidade a grupos jovens, têm provocado o estranhamento de muitos e perturbado a tranquilidade da vida escolar.

### **A cultura escolar**

Quando entramos em uma escola estamos em um lugar bem conhecido. Um local que frequentamos por longos anos e do qual temos muitas recordações. Ali as coisas têm mudado muito pouco. Nós conhecemos bem a organização deste espaço físico, o tipo dos móveis, as diferentes disposições do ambiente e a forma de sua edificação e não nos causam surpresas seus padrões de relacionamento e convivência social, suas expectativas de comportamento, seus ritos, sua disciplina, seus horários de

trabalho e lazer e seus procedimentos pedagógico-didáticos. Tudo isso se instituiu numa cultura específica, que se organizou em práticas e hábitos de natureza burocrática e conservadora.

A cultura escolar se efetiva quando os sujeitos se apropriam desse ambiente cultural e o reelaboraram no seu cotidiano. Nesse processo é de fundamental importância a participação nos seus ritos de iniciação ou de instituição, como os denominou BOURDIEU (1982), e podemos elencar entre eles a matrícula escolar, as provas bimestrais, a formatura, que são momentos que estabelecem as distinções entre os que participam ou pertencem a essa instituição e os que permanecem ou permanecerão fora dela por não terem, por exemplo, alcançado a necessária competência.

Na gênese do processo de escolarização de massas houve um grande esforço homogeneizador, necessário à implantação dos mecanismos de assimilação de uma nova ordem e à integração da nova geração em um sistema diferente de racionalidade e práticas sociais. A escola foi, neste sentido, essencial à formação do trabalhador no interior das sociedades capitalistas e, assim, construiu um conjunto de ritos, normas, concepções e expectativas que se articularam em uma rede de significados.

Essas considerações permitem entender o espaço escolar

*A escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão/concepção de mundo*

como prioritariamente reservado à transmissão de uma base comum de idéias, sentimentos e práticas, como asseverou DURKHEIM (1973). Ou seja, a escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão/concepção de mundo. A convivência e a socialização nesse espaço deve propiciar aos alunos/as a apropriação de um certo *modus vivendi*, que é constituidor de identidades e está presente nos recortes de espaços, na avaliação de determinados aspectos, na cobrança de resultados, nas expectativas que se generalizaram e nos padrões que se impregnaram fortemente no imaginário popular, referendando posições, legitimando segmentações, conferindo poder a certas denominações e fazendo prevalecer um determinado *habitus*. A situação de homogeneização de significados, que a cultura mundializada tende a imprimir, atualmente, apenas corrobora essa tendência, que é própria do *ethos* pedagógico.

MCLAREN (1995) distinguiu na escola uma homogeneidade cultural, que se impõe sobre os outros discursos, estabelecendo

como universal um tipo de moral e de ética, uma forma de estética, uma concepção de justiça e direitos e um regime de verdade. Estamos diante do que esse autor distinguiu como uma *política da significação*, que faz com que os/as próprios/as professores/as passem a modular seu discurso pelo que é consensual e dominante e os/as estudantes desenvolvam um "ventriloquismo discursivo", que faz com que, inconscientemente, exerçam um controle sobre o que pensam, fazem e desejam, tendendo a repetir falas e ações de seus mestres.

Nesse contexto, os conhecimentos escolares são apresentados de uma forma dogmática, dificultando a relativização de suas premissas, o que significa, especificamente, não levar em conta a complexidade de sentidos, processos sociais e alternativas que estão em curso na vida cotidiana. O dogmatismo pedagógico circunscreve o trabalho docente numa unicidade de caminhos, explicações, narrativas e processos.

Contudo, essas considerações não pretendem indicar que os sujeitos educativos (professores/as e alunos/as) sejam apenas aprendizes ou mestres de uma cultura

valorizada e dominante, que se instituiu de acordo com o olhar etnocêntrico da elite intelectual. Eles são também criadores de sentidos e significações. E mais, eles trazem de seu ambiente cultural um conjunto de regras, valores, crenças, modelos de condutas, formas de conhecer o mundo e as pessoas, sentimentos e desejos, que estão apoiados em redes complexas de significados, historicamente construídos. A escola terá que fazer concessões às novidades que vão se incorporando à regra escolar e esta se alargando para contê-las. Nesse sentido, cada escola, cada ambiente pedagógico tem sua dinâmica própria e comporta diferenças, apesar da força do ritualismo e dos processos de homogeneização que se instituíram para conformar sua ação.

### Enfim

A afirmação da identidade dos sujeitos educativos esbarra no isolamento da prática pedagógica e na defesa de seu próprio território, o que reforça a dificuldade de acolher as diferenças, de estimular as expressões criativas e buscar alternativas (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

*O "outro", que também compartilha do ambiente pedagógico, é na visão burocrática, normativa ou categórica da cultura escolar classificado como desviante ou deficiente, tendo por base o que foi definido por uma lógica binária que supõe o normal, e o que se opõe a isto, por estar fora do padrão, é colocado de lado.*

O "outro", que também compartilha do ambiente pedagógico, é na visão burocrática, normativa ou categórica da cultura escolar classificado como desviante ou deficiente, tendo por base o que foi definido por uma lógica binária que supõe o normal, e o que se opõe a isto, por estar fora do padrão, é colocado de lado. O mais das vezes isso significa a exclusão da escola, que tenta impor uma certa visão/concepção de universalidade e práticas homogeneizantes, que se processam em meio a conflitos em torno de diferenças culturais e de reivindicações de minorias, que são objeto de estigma, em um ambiente fortemente marcado pelo etnocentrismo.

É necessário, pois, se romper com o fechamento da escola

em relação às minorias culturais que habitam o seu interior, de olhar para os vários significados e sentidos atuantes no seu cotidiano e se beneficiar dessa riqueza. Estamos nos referindo especialmente às questões das diferentes linguagens de minorias e às novidades ligadas às mudanças de referentes culturais próprios do tempo em que vivemos. A escola precisa se equipar para acolher os muitos e diferentes saberes que circulam nas salas de aula, nos recreios, nas conversas entre os/as alunos/as e os/as professores/as ou que tentam forçar sua entrada nesse ambiente sociocultural. Ou seja, acolher o diferente, o "outro", como sujeito educativo que pode e deve participar da construção de uma nova, uma outra cultura escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALPORT, G. W. *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley, 1954.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOURDIEU, P. Les rites comme actes d'intitulation. Paris: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 43:58-63, jan., 1982.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, 1973.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed., 1989.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22(2):15-46, 1997.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

MCLAREN, P. *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. Londres/Nova York: Routledge, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. The School: a crossroad of culture. *Curriculum Studies*, 5(3):. 281-299, 1997.

SKLIAR, C. Discursos y prácticas sobre a deficiência y normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. In.: Gentili, P. (comp.) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana: Madrid/Buenos Aires, 2000.

WIEVIORKA, M. Será que o multiculturalismo é a resposta? *Porto, Educação Sociedade e Cultura*, 12: 7-46, 1999.

## Identidade cultural surda na diversidade brasileira<sup>1</sup>

Patrícia Luiza Ferreira Pinto<sup>2</sup>

Pedagoga, Pós-Graduada em Psicopedagogia

### Resumo

*Os conceitos de Surdez no que refere à diferença e à deficiência, o etnocentrismo da tradição oralista, as Identidades Surdas, o multiculturalismo são pontos relevantes neste trabalho. O enfoque deste trabalho é a Identidade Cultural Surda dentro do contexto multicultural, perpassando as várias fases da História dos Surdos, no contexto do Oralismo, nas relações sociais, na sua trajetória para romper a homogeneidade, aos momentos atuais e desafios na educação.*

### Abstract:

*Deaf concepts linked to the notions of difference and disability, the ethnocentrism of the oralist tradition, deaf identity and multiculturalism are relevant aspects of the present paper. The*

*focus of this article is the deaf cultural identity within a multicultural context which goes through the various phases of the history of deaf people from oralism, to social relations, in their journey towards the breakthrough from homogeneity to the present moments and challenges in education.*

"Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes(...). Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (lingüísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua

completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada. (...)"

### Oliver Sacks Percorrendo a Trajetória Surda

Dentro das comemorações dos 500 anos do Brasil, o momento é oportuno para repensar as diferenças que situam a diversidade brasileira. O tema escolhido se presta a discutir relações sociais no Brasil, expressando o tema não como uma forma mais radical para os processos de humanização e construção das identidades, mas como um novo pensar e repensar as diferentes culturas, as quais levam o ser humano a se descobrir como indivíduo, se constituindo em sua própria identidade, dentro de sua própria cultura.

<sup>1</sup>Fragmento da Monografia vencedora em 1º lugar do Concurso de Projetos de Pesquisa e Monografias, promovido pelo Unicentro Newton Paiva em parceria com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Portugal) para o Seminário Internacional dos 500 anos de Língua Portuguesa no Brasil, realizado nos dias 25 a 28 de abril de 2000, em Belo Horizonte-MG. Monografia sob orientação da Elidéia Lúcia Bernardino.

<sup>2</sup>Surda, pedagoga, atualmente Pós-Graduada em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial na PUC-MG, trabalha na APAE/Caeté-MG como pedagoga na Sala de Educação de Surdos.

É relevante a produção deste trabalho sobre a (re)construção das Identidades Culturais, os processos das trajetórias dos Surdos na tão sonhada *diversidade*, rompendo a tradicional homogeneidade, tão arraigada no nosso imaginário social. Importa delinear a utópica Cultura Surda, à qual se refere OLIVER SACKS: somos ignorantes no que diz respeito à surdez, especialmente no ponto de vista antropológico.

trajetória do Movimento Surdo, as suas peculiaridades, a sua importância no multiculturalismo, fazendo referências sobre a Cultura Surda, discursando ainda sobre a tradição oralista como ponto equidistante da degradação da Cultura Surda e no quanto esta tradição prejudica a construção da Identidade Surda, dando margem à idéia de que é possível o Surdo ser *normal*, ser *ouvinte*, uma vez que essa é uma concepção etno-

*Este trabalho, resultado de descobertas e impasses na minha trajetória enquanto Surda, pretende discursar as relações sociais dos sujeitos Surdos, do Movimento Surdo, captando suas trajetórias dentro do multiculturalismo.*

Este trabalho, resultado de descobertas e impasses na minha trajetória enquanto Surda, pretende discursar as relações sociais dos sujeitos Surdos, do Movimento Surdo, captando suas trajetórias dentro do multiculturalismo. Saliento que este tipo de discussão possui complexidades, e seria necessário um novo olhar na educação que, sem sombra de dúvida, é um dos alicerces da humanidade, tão primordial para a aceitação das diferenças, em oposição à homogeneidade.

Explicito, neste trabalho, os termos *diferença* e *deficiência* no que tange à surdez, delineando a

cêntrica da realidade. E ainda conceituo identidade e também as Identidades Surdas, lutas e intempéries dos sujeitos Surdos na (re)construção da identidade. Assim, para realizar estes escritos, embarquei em concepções da autora GLADIS PERLIN, por considerar significativo o seu pensamento e a sua luta pela causa surda.

Farei um paralelo entre a situação do Brasil-colônia em relação à pátria-mãe, Portugal, que precisou ser emancipado da sua situação colonizadora para ter, enfim, o direito a buscar o progresso desejado, com a necessidade de emancipação de um novo cur-

rículo adaptado às necessidades do sujeito Surdo, diferente do tradicional, o qual é voltado para uma idéia implícita de que o Surdo é colonizado, dominado pelo ouvinte, submetido à sua hegemonia cultural. E, ainda, estarei discutindo a educação, apontando a necessidade de discorrer no espaço escolar o novo repensar sobre as lutas sociais.

Por fim, faço a conclusão do trabalho com um desafio às contraposições e adversidades reveladoras no imaginário social, traçando as trajetórias dos Surdos no processo de construção da Identidade Surda, marcada por lutas, intempéries, impasses, ambigüidades e emoções. É uma forma de resistir aos movimentos opacos e homogêneos.

Neste trabalho, sinto-me empenhada pela causa surda, busco ser o mais fiel possível às minhas descobertas e às narrativas de outros Surdos. Estou ciente da produção do conhecimento nesta obra, procurando ser fiel às exigências e normas científicas, sem abusar de sentimentalismos, buscando expressar objetividade no tema proposto, sem, entretanto, deixar de me emocionar com a Surda que sou, que vem construindo a sua história, sua Identidade Surda, engajando pelo longo processo de lutas e resistências contra o *Ouvintismo*<sup>3</sup>.

<sup>3</sup>Segundo definição da Gladis Perlin: "Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente, esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinicização e da necessidade de normalização."

### Surdez: diferença ou deficiência?

A discussão sobre os termos *diferença* e *deficiência* presta-se aos olhares, vivências, conhecimentos diversos da sociedade, do imaginário social e faz-se necessário esclarecê-los. Portanto, a minha primeira tarefa é permear uma diversidade de conceitos e termos, particularmente nos campos da antropologia e da medicina.

Ao longo do trabalho, a questão da surdez, estereotipada pelo imaginário social como algo deficiente, de menos valia e patológico, fez-se testemunha de forma árdua e marcante. A discussão dentro de uma visão clínico-patológica não é o objetivo deste trabalho, visto que esta não é a perspectiva a ser aspirada pela Comunidade Surda, pelos pesquisadores Surdos e ouvintes<sup>4</sup>. Estabelecer uma nova perspectiva que vise reconhecimento à Identidade Cultural Surda é a prioridade máxima.

No transcurso deste trabalho, estes termos *diferença* e *deficiência* são usados e explicitados de forma a tornar claro o seu significado. Pretendo lançar um novo olhar sobre os Surdos, no que tangue à Identidade Surda.

### Etnocentrismo: tradição oralista

O Oralismo é uma filosofia educacional que propõe o ensino

*O etnocentrismo tem a tendência de postular a cultura dominante e vigente como padrão para as demais culturas, partindo do princípio de que os seus valores e a sua cultura são superiores, os mais esmerados, os mais adequados.*

da língua oral para que o sujeito Surdo se integre ao mundo ouvinte, pressionando o ensino da fala como essencial, algo que lhe desse *status*, o que não corresponde às condições ideais para que o sujeito Surdo adquira linguagem e forme o pensamento.

O etnocentrismo tem a tendência de postular a cultura dominante e vigente como padrão para as demais culturas, partindo do princípio de que os seus valores e a sua cultura são superiores, os mais esmerados, os mais adequados.

A questão do etnocentrismo é constantemente marcante na Educação dos Surdos, particularmente na tradição oralista, perpassando por vezes fragmentada e questionada nas representações sobre a surdez. E faz-se necessária uma análise mais profunda dessa tradição oralista na Educação dos Surdos, mostrando as suas múltiplas facetas.

Ao longo deste século, a Educação dos Surdos vem assumindo uma concepção oralista, como Ideologia Dominante, através de uma visão clínica sobre o

sujeito Surdo, o qual é tratado como deficiente, não se pensando na sua diferença lingüística.

A educação oferecida aos Surdos tem enfatizado demasiadamente o ensino da fala como suposta devolução da humanidade. Extremamente concentrados nesta tarefa, os educadores perdem de vista a importância da formação da Identidade e Cultura Surda para os Surdos, deixam de formá-los enquanto cidadãos críticos e muito poucos se confrontam a trabalhar o sentido real do conceito da equidade, a qual busca a igualdade sem, entretanto, eliminar a diferença.

Como disse SKLIAR (1998: 07): "As idéias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas

<sup>4</sup>Estou me referindo aos pesquisadores ouvintes que vêem os sujeitos surdos como diferentes e não deficientes, contrariando a visão clínica-patológica, não generalizando todas as pessoas ouvintes.

pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos."<sup>5</sup> (grifo meu)

Nesse sentido, a negação da Cultura Surda, da Língua de Sinais, das Identidades Surdas é inerente à tradição oralista imperativa nas escolas, com o pressuposto de que o Surdo é estigmatizado como *deficiente auditivo*, que carece de educação oralista, que sofre de patologia, necessitando de *especialistas* para restituir-lhe a fala.

## **Identidades Surdas: conceitos e heterogeneidades**

O estudo da identidade se fez presente de forma árdua. Foram diversos os autores pelos quais embarquei procurando definir, discutir, analisar e, apesar do termo ser amplo, muito discutido nas pesquisas contemporâneas, ater-me-ei apenas às descobertas da autora Gladis Perlin, particularmente às Identidades Surdas.

Para PERLIN (1998: 52) a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode freqüentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições.

Conceituar a identidade é dizer que a mesma não é inata,

conjunto dos termos, não podendo dissociá-lo do processo histórico.

Gladis Perlin critica a influência do poder ouvintista que prejudica a construção da Identidade Surda: *É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das*

*...da descoberta, da afirmação cultural em que um certo sujeito se espelha no outro semelhante, criando uma situação de confronto, e ainda segundo PERLIN (1998: 53), a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual.*

está em constante modificação, partindo da descoberta, da afirmação cultural em que um certo sujeito se espelha no outro semelhante, criando uma situação de confronto, e ainda segundo PERLIN (1998: 53), a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda.

Para discutir as experiências vivenciadas pelos sujeitos Surdos na sua Identidade Surda, através da construção, resistência, batalha e dominação em vista da presença hegemônica ouvinte, usarei um

fragmentações a que estão sujeitas, face à presença do poder ouvintista que lhes impõem regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo.

O termo identidade, que melhor atende à temática surdez, é usado na busca do direito de ser Surdo. De acordo com a trajetória vivenciada pelos sujeitos Surdos, nas suas lutas e intempéries, o tema (re)construção da Identidade Surda é sempre usado ao responderem à pergunta – o que é ser Surdo no Brasil?

Ao longo do último século, tem sido travado um verdadeiro

<sup>5</sup>SKILLIAR, Carlos (org.) A Surdez, um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

*Viver uma experiência visual é ter a Língua de Sinais, a língua visual, pertencente a outra cultura, a cultura visual e lingüística.*

embate imposto por alguns Surdos ao redor do mundo, devido ao processo histórico da colonização sobre os sujeitos Surdos, no que se refere à medicalização, à normalização, levando à degradação da Língua de Sinais, da Cultura Surda, das Identidades Surdas. Em resposta a essa colonização, o Movimento Surdo tem dado início à criação de Associações de Surdos como uma resistência contra a cultura dominante, contra a ideologia ouvintista.

O foco do nosso olhar é o sujeito Surdo, com suas peculiaridades. O termo *Surdo* é carregado, no imaginário social, de estigma, de estereótipo, de deficiência, e significa a urgência da necessidade de normalização, em antagonismo ao conceito da diferença, como disse PERLIN (1998: 54): *o estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois imobiliza o a uma representação contraditória, a uma representação que não conduz a uma política da identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes*

*disfarçadamente, e evitem a construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada.*

Afirmo a necessidade de uma nova visão sobre o sujeito Surdo, que é diferente e não deficiente. Por que não podemos repensar o nosso olhar? O que o sujeito Surdo tem de diferente? Segundo PERLIN (1998: 56) *ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva.*

Viver uma experiência visual é ter a Língua de Sinais, a língua visual, pertencente a outra cultura, a cultura visual e lingüística.

Há de se considerar outro conceito da Identidade Surda, de relevância política, dentro do multiculturalismo, de igual importância para outros movimentos sociais, pela batalha contra a ideologia dominante: a *Identidade Política Surda*. É um movimento pela força política em prol da nossa diferença... é uma luta contra o estigma, contra o estereótipo, contra o preconceito, contra a defi-

ciência e especialmente contra o poder do ouvintismo.

### **Cultura Surda no multiculturalismo**

Discussões referentes à Cultura Surda têm sido travadas nos dias atuais, levando à impossibilidade de definir sobre o que seja a Cultura Surda. Entretanto, algumas questões serão levantadas com o pressuposto de seguir os estudos culturais, que propõem pensar a surdez numa perspectiva antropológica.

Não me aterei objetivamente ao termo, discursarei sobre movimentos de lutas e batalhas pelos Surdos pela sua Cultura Surda num espaço multicultural.

O multiculturalismo se expressa, como sucessão no mundo contemporâneo, para que os sujeitos sociais valorizem, expressem suas diferenças, suas culturas específicas, em busca da afirmação cultural.

É um movimento social em oposição a todas ações homogeneizadas da vida social. É uma oposição a todas as tentativas dos outros a imprimirem a cultura dominante, vigente sobre uma outra cultura preexistente: a Cultura Surda.

Conceituar o multiculturalismo é falar sobre o reconhecimento do jogo das diferenças que se constrói socialmente nos processos interligados nos diferentes contextos. Muitas vezes, o multiculturalismo se constitui em um fecundo

movimento de lutas sociais, de ação cultural de um suposto grupo, que por diversas vezes se sente discriminado, excluído pelos outros segmentos da sociedade por suas peculiaridades. Neste espaço multicultural, são deparados os movimentos sociais como negros, Surdos, índios, homossexuais, mulheres, judeus... que lutam pelas mudanças propulsoras para que cada um ser possa conviver com a diferença, que possa fazer valer seus direitos civis, direitos humanos, direito de ser pertencente a minorias lingüísticas, culturais, étnicas ou religiosas em antagonismo aos movimentos dominantes, vigentes, homogêneos.

Faço minhas as palavras de PERLIN (1998: 57): *é preciso manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições de poder e privilégio. É necessário manter uma posição intercultural mesmo que seja de riscos. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural.*

### Herança colonial

Seria relevante discutir a questão do Brasil colonizado por Portugal, que foi libertado da colonização portuguesa no ano de 1822. Durante a dependência, o Brasil foi submetido às mais duras pressões políticas e ideológicas no que se refere à exploração econômica, cultural, inclusive a lingüística,

uma vez que, anteriormente à Língua Portuguesa, era a língua tupi-guarani utilizada pelos primeiros *brasileiros*, os índios.

Dentro deste contexto, com a colonização portuguesa sobre o Brasil, foi necessária a batalha pela Independência em busca do direito a ser uma Nação livre e dona do seu próprio destino.

Nesta perspectiva colonizadora, paralelamente à Cultura Surda e à Língua de Sinais, discuto sobre a colonização do ouvinte sobre o sujeito surdo, no quanto foi necessário a este se desprender da grande parte das suposições de que o surdo é *deficiente auditivo*, da imposição da Língua Portuguesa para o sujeito surdo – como se isso fosse lhe conceder um *status* privilegiado –, e desconceituar de que é possível o surdo ser *normal* apenas na perspectiva ouvintista.

Apesar desta concepção, ainda impera fortemente a colonização sobre os surdos, que sem voz nas mãos, são amordaçados culturalmente sem poder expressar a sua Cultura Surda, sem poder expressar seu pensamento através das suas mãos, através da sua Língua de Sinais.

Ainda há um longo caminho a trilhar, ainda que tenham bons resultados erigidos pelo Movimento Surdo, há batalhas a serem vencidas, lutas a serem travadas...

### Conclusão

Estamos rente a um novo milênio, portanto é conveniente que adotemos uma nova perspectiva em relação a um futuro cada vez mais próximo. E uma nova perspectiva implica preencher um espaço que outrora fora habitado por uma concepção concordante com a mentalidade vigente da época, mas que atualmente torna-se ultrapassada e não deve mais se sustentar, a não ser em seus alicerces ruinosos que não mais se alinham à superfície das novas descobertas.

Ser Surdo, judeu, negro, índio, enfim, ser diferente dos demais configurados como normais na concepção patológica da medicina não mais deve ser motivo de isolamento, exclusão social, estigma, preconceito, mas sim, este é o momento propício para que ocorra uma mudança profunda na visão e costumes dos povos, fazendo com que os diferentes se fundam ao contexto sócio-histórico e

*Nesta perspectiva colonizadora, paralelamente à Cultura Surda e à Língua de Sinais, discuto sobre a colonização do ouvinte sobre o sujeito surdo, no quanto foi necessário a este se desprender da grande parte das suposições de que o surdo é deficiente auditivo, da imposição da Língua Portuguesa para o sujeito surdo*

se tornem nada mais e nada menos do que sempre foram não só aos olhos da natureza, mas também aos olhos daquilo que todas religiões definem com Deus: Iguais.

Por que iguais? Pois antes de explicitarmos qualquer diferença entre este ou aquele indivíduo, todos se esquecem da essência que os constitui a todos, haja distinções ou não, todos são humanos muito antes de qualquer outra coisa. E esta humanidade é uma luz que deveria recair sobre todos aqueles que selecionam atributos separatistas, que segregam e dividem os indivíduos em grupos a serem odiados, expatriados, isolados, mas nunca integrados, compreendidos, aceitos no contexto sociocultural que, querendo ou não, todos coexistem em um grau maior ou menor de proximidade e convivência.

A educação é um instrumento de mudança. É ela que, direta ou indiretamente, conduz as transformações cruciais em nossa sociedade, em nossa história, pois ela carrega o cerne da manifestação humana – a comunicação – ferramenta indissociável de qualquer cultura onde a presença central se

*A educação é um instrumento de mudança. É ela que, direta ou indiretamente, conduz as transformações cruciais em nossa sociedade, em nossa história, pois ela carrega o cerne da manifestação humana*

constitui em torno do ser humano. Com a educação, repassamos as informações através da história, e a cultura permanece, sustentando a existência do homem e expandindo-a cada vez mais, delineando os contornos que marcam sua presença, sua existência.

Mas para que a educação dos sujeitos Surdos seja possível, usando como exemplo a idéia de que a água só entra em uma garrafa se nela existir um orifício ou uma superfície permeável, analogamente em qualquer indivíduo, a cultura somente se interiorizará se ela for conduzida por um canal viável que torne possível sua recepção clara e concisa, situação nem sempre presente na maioria dos métodos educacionais que se julgam eficientes por beneficiarem um grande número de indivíduos,

os quais, pelo visto, certamente não são os Surdos.

Portanto, a exclusão social implica uma exclusão cultural e a ausência da cultura leva-nos à expectativa de que uma outra implicação se imponha, alojando-se no centro das significações, para aqueles que estão excluídos: Se os Surdos não podem se expressar, se não lhes é facultada a chance de se constituírem como sujeitos em suas próprias identidades culturais para que possam vir a se manifestar, restará a estes seres humanos a oportunidade de existir? Ou mudaremos nossas expectativas, eliminaremos os impasses, os temores que emanam da idéia do que significa diferença e adotaremos uma visão multicultural iniciando uma eterna caminhada juntos a partir deste novo milênio?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Angela (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERNER DE GARCIA, Barbara. O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GONÇALVES, Luiz Alberto C; SILVA, Petronilha Beatriz G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997 –

Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

MOREIRA, A.F.B e SILVA, T.T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, T. *Deaf in America. Voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

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

\_\_\_\_\_. Identidade Surda e Educação. In: BERGAMASCHI, Rosi I.; MARTINS, R. *Discursos atuais sobre a surdez*. Canoas: La Salle, 1996.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes – uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 – Tradução: Laura Teixeira Motta.

SILVA, Tomaz. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_ (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação e exclusão. Abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: \_\_\_\_ (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

## A abordagem etnográfica na investigação científica

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos<sup>1</sup>

Professora Adjunta em Ensino-Aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da UERJ. É Ph. D. in Education (1992) University of Pennsylvania USA e Pós-Doutora – em Sociologia da Educação (2000) Paris V - Université Rene Descarte (Sorbonne)

### Resumo

A etnografia como uma abordagem de investigação científica é explorada nesse texto para demonstrar como esta abordagem de pesquisa traz algumas contribuições importantes ao campo das pesquisas qualitativas, especialmente aquelas que se interessam pelos estudos das desigualdades sociais e dos processos de exclusão. Introduce o conceito de etnografia e desenvolve aspectos que envolvem o trabalho etnográfico, informando que fazer etnografia implica em: 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura entendida; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; e 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar. Conclui que alguns cuidados devem orientar o pesquisador – a

proposta de pesquisa, o período despendido no campo, a descrição densa e minuciosa dos dados e, finalmente, a ética na pesquisa.

### Abstract

#### *The Ethnographic Approach on Scientific Investigation*

This study summarizes, on a simplified form, some considerations about ethnography as a scientific investigation's approach. It stands for the fact that this research approach brings important contributions to the qualitative research field, specially those interested on the social inequalities and exclusion's process. It introduces the ethnographic concept and develops some ethnographic work aspects, such as: 1) the dialectic and holistic analysis of culture; 2) the social actors as dynamic and active participants; 3) the interaction means as a way of developing the reflexivity of the research act. It

concludes that, some precautions should be taken by researchers – the goal of research proposal, the time spent on the field, the density and detailed description of data and finally, the research ethics.

A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou predeterminados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Estas técnicas, muitas vezes, têm que ser formuladas ou criadas para atender à realidade do trabalho de campo. Nesta perspectiva, o processo de pesquisa será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador.

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais: primeiro, por se preocupar com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais. O "objeto" de pesquisa agora "sujeito" é considerado como "agência humana" imprescindível no ato de "fazer sentido" das contradições sociais; e terceiro, por revelar as relações e interações ocorridas no interior da escola, de forma a abrir a "caixa preta" do processo de escolarização (MEHAN, 1992; ERICKSON, 1986). Assim, o "sujeito", historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador.

Etnografia é também conhecida como: pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica, pesquisa hermenêutica. Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver

de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos. Por exemplo: uma vila, uma escola, um hospital etc.

cialmente. Este período faz-se necessário para que o/a pesquisador/ra possa entender e validar o significado das ações dos/as participantes, de forma que este seja o mais representativo possível do significado que as próprias pessoas pesquisadas dariam à

*O "objeto" de pesquisa agora "sujeito" é considerado como "agência humana" imprescindível no ato de "fazer sentido" das contradições sociais...*

A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis do pensamento e comportamento humanos manifestos em sua rotina diária; estuda ainda os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos.

Em etnografia, holisticamente, nós observamos os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de "revelar" o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação.

Tanto a etnografia mais tradicional (GEERTZ, 1989; LÉVISTRAUSS 1964) quanto a mais moderna (ERIKSON, 1992; WOODS, 1986; MEHAN, 1992; SPIDLER, 1982; WILLIS, 1977), envolvem longos períodos de observação, um a dois anos, preferen-

mesma ação, evento ou situação interpretada.

## **Significado de Etnografia**

O marco conceitual com o qual significamos etnografia é o *interacionismo simbólico* (SCHÜTZ, 1962; PARK & BURGESS, 1921; BLUMER, 1937; THOMAS, 1927), especialmente, nas análises do processo de socialização, entendido como uma negociação constante que não se limita ao vínculo social. O interacionismo simbólico representa uma das principais escolas de pensamento da sociologia e tem como característica incorporar a reflexividade na análise da ação (MEAD, 1934). Assimilado pelo pensamento sociológico como parte da psicologia social sociológica, o interacionismo simbólico é largamente representado nos estudos sobre o cotidiano e da interação face a face (GIDDENS, 1997 p. 286).

Dentro deste enquadre teórico, buscamos no trabalho de ERICKSON (1986 e 1984) dados para explicar o significado da etnografia aplicada à sala de aula e a história intelectual da etnografia, sinalizando o tipo de questões que devemos ter em mente quando usamos esta abordagem de pesquisa.

Para entender o significado da etnografia aplicada à pesquisa social e educacional, faz-se necessário fazer uma distinção entre etnologia e etnografia. Um dos pontos que une essas duas abordagens de pesquisa é o interesse comparativo e a conexão histórica que possuem.

Etnologia é um termo originário do século XIX para designar estudos comparativos dos modos de vida dos seres humanos. Neste período da história muitos estudos voltaram-se para a origem da vida humana: por exemplo, a arqueologia, a lingüística histórica, desenvolveu-se na tentativa de revelar a origem da linguagem, a origem do homem. Etnologia emerge como ciência neste contexto, juntamente com a arqueologia, filologia, lingüística histórica, paleontologia e a teoria geral da evolução em biologia. Uma das grandes questões do início do século XIX foi o desenvolvimento histórico. Ao mesmo tempo em que a questão da diversidade de desenvolvimento também emerge neste contexto, ainda no mesmo período, os europeus ocidentais estavam engajados no

colonialismo em todo o mundo, descobrindo uma variedade imensa de sociedades desconhecidas e radicalmente diferentes nas formas básicas de organização de grupos humanos, religião, linguagem. Interesses em estudos comparativos emergiram deste contexto. Portanto, a etnologia apareceu primeiramente em estudos antropológicos ingleses, 50 ou 60 anos antes do aparecimento da etnografia.

A etnografia desenvolve-se no final do século XIX e início do

Universidade de Columbia, intitulado: Um Trabalho Monográfico em Pesquisa Educacional. No entanto, a etnologia ficou e ainda permanece como suporte para a etnografia moderna.

### **Etnologia**

*Etno* do grego *etnoe*, termo para designar os outros povos que não eram gregos – persas, latinos, egípcios. A palavra grega *elenoe* designava o povo grego e *etnoe* todos os outros povos. A parte *log(o)* da palavra, significa saber

*Para entender o significado da etnografia aplicada à pesquisa social e educacional, faz-se necessário fazer uma distinção entre etnologia e etnografia...*

século XX, como uma tentativa de observação mais holística dos modos de vida das pessoas. Foi encontrada primeiramente em livros de viagem, descrevendo sociedades exóticas. Muitos desses livros foram criticados por serem incompletos ou por dramatizarem excessivamente os fatos descritos. Houve também neste período um estudo de caso descrevendo os modos de vida desses “povos exóticos”, introduzindo desta forma a etnografia que daí se desenvolveu. Um dos marcos históricos na etnografia é o controvertido trabalho de Margaret Mead – *Coming of Age in Samoa* –, desenvolvido na

sobre, estudo científico sobre. Portanto, etnologia é o termo para o estudo sistemático ou científico sobre o outro. O estudo comparativo sistemático da variedade de outros povos diferente do nosso. Etnologia é ramo da antropologia cultural que estuda a cultura dos povos naturais, é o estudo e o conhecimento, sob o aspecto cultural, das populações primitivas.

### **Etnografia**

*Grafia* vem do grego *graf(o)* significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular – um *etn(o)* ou uma sociedade em particular. Antes de investigadores ini-

## ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

ciarem estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade, eles escreviam todos os tipos de informações sobre os outros povos por eles desconhecidos. Etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia, é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo.

dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural. Esses conjuntos de significantes apresentam-nos como estruturas interrelacionadas, em *múltiplos níveis* (OGBU, 1981) de interpretação.

Etnografia é escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do

ções que eram muito mais variados do que as opções oferecidas. Por analogia, este é o modo como pensamos a linguagem como representativa de uma certa escolha na forma de organização social, o que é muito parecido com o que fazemos hoje como etnógrafos. A etnografia sempre teve interesse na comparação etnológica e a maioria das pessoas que faz este trabalho hoje continua a utilizar este instrumento de análise. O interesse comparativo na etnografia é aliado ao interesse na descrição holística da cena, do evento social, e/ou da interação grupal que nos propomos investigar. Ao estudarmos uma sociedade tentamos estudar o todo desta sociedade. Ao estudarmos uma vila, observaremos a vila toda – jovens, velhos, área urbana, rural, relações intergeracionais, relações de gênero, de classe – os fatos sociais que ocorrem neste contexto.

Na moderna etnografia, o legado da etnologia é o interesse no desenvolvimento como um todo, dentro de uma dada sociedade, e o interesse em todos os tipos de variações deste desenvolvimento. Uma distinção entre a etnologia e etnografia existe particularmente em estudos de casos comparativos. Em etnografia existe o interesse da sociedade local ou grupo estudado em descobrir e relatar o mais detalhadamente possível todos os tipos de variações que ocorrem dentro deste grupo. Nós não estamos interessados

***A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem...***

Para Geertz, praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, "o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma 'descrição densa'" (GEERTZ, 1989, p. 15).

A maior preocupação da etnografia é obter uma *descrição densa*, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos

conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo.

Tradicionalmente, os homens fazem comparações entre sua própria cultura e as de outros povos. Como, também, pessoas hierarquicamente mais afluentes observam e comparam as pessoas de menos afluência, sempre observando o outro como diferente de si mesmo. Neste sentido, o que sempre existiu foi uma comparação entre os modos de vida de outros povos que eu estou descrevendo e o meu próprio. Existiu também uma comparação no sentido mais amplo, uma idéia de que o modo de viver comunitário é representativo de um conjunto de opções, por modos de organiza-

numa forma única de variação em relação ao total da variação humana, mas estamos também interessados em exaustivamente analisar qualquer forma de variação existente no grupo local. Se numa comunidade local existe mais de uma maneira de organização social do grupo, por exemplo, em relação à linguagem, classe social e gênero, nós sempre vamos querer descobrir todos os modos de agrupamento daquele grupo em particular.

## Microanálise etnográfica

A microanálise etnográfica é um instrumento da etnografia. Frequentemente utilizada nos estudos da linguagem é caracterizada como: sociolingüística da comunicação, microanálise sociolingüística, sociolingüística interacional, análise de contexto, análise de discurso, análise da conversação. Considerada como micro porque estuda-se particularmente um evento ou parte dele, ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao estudo das relações sociais em grupo como um todo, holisticamente (LUTZ, 1983). Em microanálise ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao significado das formas de envolvimento das pessoas como atores, exige-se do pesquisador um detalhamento criterioso na descrição do comportamento através da transcrição lingüística verbal e não-verbal de comportamento – olhares, pausas, tom de voz, detalhes da interação e o que isto sig-

nifica (ERICKSON, 1982 e 1992; KENDON, 1977). Na microanálise etnográfica existe uma preocupação com o interesse dos atores sociais na escolha de uma determinada forma de comportamento e qual o significado desta escolha. Portanto, enfatizar-se o significado da interação como um todo, a relação entre a cena imediata da interação social de um grupo e o

de “background” para a micro-etnografia. No estudo de caso realizado por SHULTZ, et.al. (1979) foi analisado o turno de fala e os padrões culturais da fala, comparando culturalmente um grupo familiar de origem italiana com uma família americana. Neste caso, após extensivo trabalho de observação participante, alguns segmentos de fala foram destacados para micro-

*A etnografia em geral serve de “background” para a microetnografia.*

significado do fato social ocorrido em grandes contextos culturais, por exemplo: cultura da sala de aula, da escola, das escolas em geral (ERICKSON, 1992).

A investigadora ou investigador, utilizando uma teoria crítica de análise aliada à abordagem etnográfica, procura identificar o significado nas relações sociais de classe, etnia, linguagem, gênero e a cena imediata onde estas relações se manifestam. Por exemplo: numa entrevista de seleção para um trabalho podemos investigar as formas de mobilidade social aplicadas nesse local de trabalho. A microanálise etnográfica leva em consideração não somente a comunicação ou interação imediata da cena, como também a relação entre esta interação e o contexto social maior, a sociedade onde este contexto se insere.

A etnografia em geral serve

análise. Um outro trabalho etnográfico (MATTOS, 1992), após a realização de estudos macroanalíticos sobre as percepções sobre o fracasso escolar entre três grupos: 1) jovens multirepentes e excluídos; 2) pais, professores e diretores de escola; e 3) políticos e administradores do sistema educacional. A pesquisadora destacou um estudo microanalítico de uma sala de aula para ilustrar como as relações intra-escolares, especialmente a relação professor-aluno, podem contribuir para o entendimento sobre os processos de exclusão escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na microanálise etnográfica fazemos isso quando estudamos a sala de aula. Observamos por um longo período de tempo, uma escola, uma sala de aula, um professor. Para depois particularizarmos um processo interacional ou

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

um fato que consideramos micro-analiticamente relevante. Isto é, destacamos um fato que numa micro-dimensão representa o todo do processo estudado. No estudo de SHULTZ et. al., (1979), *Where's the floor*, cinco pesquisadores observaram por dois anos, um professor e 27 alunos, visitando as

caso de uma delas, descrito através de uma microanálise, onde detalhes da interação entre professora e alunos tornaram-se parte significativa do contexto da sala de aula e do tipo de interação existente. Após este intensivo trabalho de observação, o desafio do pesquisador ou da pesquisadora é ten-

*Após este intensivo trabalho de observação, o desafio do pesquisador ou da pesquisadora é tentar organizar todos os dados como num quebra-cabeça. Partindo do contexto maior olhando a comunidade como um todo até poder destacar uma particularidade generalizável deste contexto que possa ser estudada microanaliticamente.*

famílias, gravando as aulas, observando a situação da escola, a comunidade local, a situação da comunidade no contexto geográfico e político, a situação cultural do grupo e as relações entre esta comunidade ou esse grupo em contraste ou semelhança com outras comunidades ou outros grupos, observando os detalhes nas formas de fala. Do mesmo modo MATTOS (1992), em seu trabalho de pesquisa, observou durante dois anos duas comunidades, uma na favela e outra na zona rural, visitas sistemáticas foram realizadas em classes com dificuldades de aprendizagem. Duas destas classes foram selecionadas para um estudo mais detalhado de oito meses, o que culminou com um estudo de

tar organizar todos os dados como num quebra-cabeça. Partindo do contexto maior olhando a comunidade como um todo até poder destacar uma particularidade generalizável deste contexto que possa ser estudada microanaliticamente.

## **Significado e sua significação**

O significado local e a organização do significado local para a pessoa estudada constituem, assim como a comparação e a descrição densa, aspectos importantes a serem observados no trabalho etnográfico. Pressupomos que no "pequeno mundo" de uma sala de pré-escolar exista uma ordem particular de organização

sociocultural, por ser conduzida por um tipo particular de professor, sua filosofia de trabalho, sua origem sociocultural, a classe social em que a comunidade está inserida, e, ainda, por causa da personalidade individual das pessoas envolvidas. Quando existe um grupo de pessoas reunidas para se socializar, uma ordem social é desenvolvida para aquele grupo particular de indivíduos (HYMES, 1977; GOFFMAN, 1981). Isto acontece nas escolas, nas fábricas, nos hospitais, nos escritórios, onde quer que as pessoas se encontrem regularmente para socializar de alguma forma. Existe uma ética de organização e um significado que é peculiar a este grupo especificamente.

A etnografia está interessada no significado local para estas pessoas em particular. Existe este interesse geral em comparação com todos os outros modos de ser e fazer que nós conhecemos como humanos, mas existe também o interesse no estudo de caso local, de ser bem específico sobre o significado da organização de um grupo particular de pessoas. Como na lingüística, estamos interessados em alguma coisa que é universal sobre a linguagem enquanto ela mesma, na forma que a conhecemos, mas só podemos aprender sobre a universalidade estudando os casos particulares. Só entendemos a variação gramatical ou fonética das várias línguas, olhando uma língua de cada vez.

Em cada língua em particular nós estamos vendo um universo particular, um *universal concreto* (ERICKSON, 1986). Todo indivíduo fala sua própria língua e dialeto particular; então existe sempre uma forma de falar que é particular a um indivíduo e neste aspecto ele é um universo concreto de estudo da língua.

O interesse no local e no particular está inerentemente conectado com o interesse no geral e universal. Por exemplo, existe alguma coisa sobre o desenvolvimento das crianças que Piaget aprendeu estudando os seus três filhos, que são comuns a todas as crianças, mas precisamos de muito tempo e estudos para nós descobrirmos que nem todas as crianças desenvolvem-se exatamente como as três crianças de Piaget. Então alguma coisa sobre estas três crianças era *universal concreto* em desenvolvimento, mas outras coisas eram muito específicas a este tipo de crianças oriundas da classe alta, filhas de um intelectual suíço num momento histórico particular.

## Variações no Escopo

Os estudos sociolinguísticos preocupam-se com as variações lingüísticas e procuram dentro de uma dada sociedade ou comunidade, por todos os tipos de variações nos modos de falar ou uso da fala (HYMES, 1977). Isto é, quando uma pessoa usa a língua para ser cortês, para persuadir, não

iremos procurar um tipo de persuasão ou um tipo de tratamento cortês, queremos observar todos os tipos de tratamento existentes. Todos os modos de humor que uma pessoa manifesta numa dada situação de interação, como também todos os tipos de agrupamentos ou todas as relações de subordinação e insubordinação de uma dada ação. Queremos saber se numa sala de aula a relação de subordinação/ insubordinação

A questão básica na pesquisa etnográfica é delinear o escopo das variações: Qual é a abrangência das variações de "X" ou de "Y"? Se estivermos analisando a família, vamos querer saber quantos irmãos menores existem, não que o nosso interesse esteja somente no tipo de agrupamento por faixa etária, mas, também, se um dos irmãos menores tem mais privilégios que o outro; se tem, porquê e como este dado é percebido

## *A questão básica na pesquisa etnográfica é delinear o escopo das variações....*

entre professor/a e alunos/as é a mesma para todos os/as alunos/as ou se existem alguns alunos/as que desfrutam de privilégios mais que outros em sua relação com o/a professor/a. Entre os/as alunos/as, pesquisamos se é diferente o caráter da relação de subordinação/insubordinação entre eles, se existem variações entre o caso de uma sala de aula específica comparando-se com outras salas de aulas. Queremos investigar as relações entre ricos e pobres, oprimidos e opressores, grandes e pequenos, meninas e meninos, procuramos investigar se diferença em subordinação ou de poder é uma preocupação específica de um grupo em particular. Queremos observar todas as formas de identidades sociais existentes: gênero, idade, classe social, riqueza, dentre outras.

no escopo geral da organização familiar como um todo. Se estivermos analisando a sala de aula de leitura, quantos tipos de reações a uma aula de leitura têm uma professora? Ela reage do mesmo modo para um tipo de leitura de um aluno que para outro tipo? Alguns erros contam para ela mais que os outros? Em que circunstâncias isto ocorre? Quando um mesmo erro é relevante numa interação e irrelevante em outra? São os alunos diferentes quando esta discrepância de reação ocorre? São eles pobres ou ricos, meninas ou meninos, fracos ou fortes? Eles pertencem a uma mesma classe social? Estamos sempre procurando a totalidade de variações manifestas numa ação, fato, fenômeno, ou situação na qual estamos interessados.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

## Perspectiva dialética

A perspectiva dialética, assim como a comparação, a densidade descritiva, o significado e sua organização e as variações, consistem numa preocupação da etnografia. Dialética no sentido fundamental da noção, que os norte-americanos chamam de relação ecológica entre os vários atores sociais ou grupos numa comunidade ou instituição, movimento histórico vivenciado pelos atores sociais num determinado espaço de tempo. Procuramos as relações entre estes fenômenos e não apenas um fenômeno particular. Queremos observar o significado de um erro específico de leitura para uma criança, comparando-se este erro com o de outra criança na mesma situação de leitura, querendo saber se existem privilégios entre as duas. Queremos saber como agem as meninas em relação aos meninos. São os modos de agir delas iguais ou diferentes aos dos meninos? Não estudamos somente as meninas ou os meninos, estudamos também as relações entre eles. Nós não estudamos a escrita isoladamente, nós queremos entender como a habilidade em escrever um ensaio literário desenvolvido por uma certa pessoa pode influenciar a habilidade que esta mesma pessoa pode desenvolver escrevendo um ensaio científico, ou como estas habilidades relacionam-se entre si e em relação às habilidades de outras pessoas nestas mesmas tarefas.

## Quantitativo versus Qualitativo

Um trabalho quantitativo em educação assim como em outros campos de estudo, muitas vezes, considera o fenômeno isolado em si mesmo e isto pode torna-se problemático; o problema é o uso da quantificação, de um sumário numérico para expressar um fenômeno em sua totalidade, tratando-o de maneira abstrata.

Gostaríamos de tentar entender algumas questões quanto a esta abordagem. Existe uma sofisticada matemática que pode aju-

dar quanto a isso. No entanto, é a ação operacional de pinçar um item isolado do fenômeno ou contexto e tratá-lo isoladamente da sua totalidade, das relações maiores que este contexto apresenta, que se apresenta como um complicador desta abordagem. Tratar o fenômeno diferente do contexto maior a que ele pertence, sem olhá-lo ecológica ou dialeticamente, sem olhar o todo e as partes ao mesmo tempo pode fazer com que se perca o sentido do todo do fenômeno a ser compreendido.

dar quanto a isso. No entanto, é a ação operacional de pinçar um item isolado do fenômeno ou contexto e tratá-lo isoladamente da sua totalidade, das relações maiores que este contexto apresenta, que se apresenta como um complicador desta abordagem. Tratar o fenômeno diferente do contexto maior a que ele pertence, sem olhá-lo ecológica ou dialeticamente, sem olhar o todo e as partes ao mesmo tempo pode fazer com que se perca o sentido do todo do fenômeno a ser compreendido.

Nesta abordagem, frequências são tabuladas e comparadas com outro grupo que frequências pinçadas de um outro contexto e podemos perder o sentido de rela-

ção entre estes dados ou itens que pinçamos. Este não é um privilégio somente da estatística, mas sim uma questão de utilização de um dado fora de contexto; nós podemos fazer isto sem estatística.

A maioria das falsas argumentações entre quantificação e pesquisa qualitativa está relacionada ao mapeamento das questões fundamentais a que nos propomos a entender, estudar ou pesquisar. Para alguns tipos de pesquisa temos que ter uma percepção dialética ou ecológica, não podemos usar certos tipos de quantificações,

*Não precisamos somente quantificar para intelectualmente fazer ciência*

de forma isolada. Não que contar as coisas seja um erro, mas porque inerentemente ao ato de quantificar, temos que abstrair um item para contá-lo e as pessoas que fazem quantificação podem estar equivocadas ao enfatizarem fenômenos considerados destacados em relação a outros fenômenos.

Não precisamos somente quantificar para intelectualmente fazer ciência. Ocasionalmente crucificamos, por algumas razões, pesquisas estatísticas em educação ou em outros campos, as linhas de trabalho do gênero experimental ou estatística. Não podemos penalizar a estatística ou as experimentações ou achar que somente estas linhas

de trabalho são responsáveis por alguns tipos de problemas nas pesquisas sociais, porque esta não é a realidade.

É importante lembrar que o interesse da etnografia reside no estudo das variações de determinado caso e das relações entre estas variações e as variações próprias do contexto maior em que este caso está inserido. Temos também uma preocupação específica

mos que estamos aplicando. Interação é o processo que ocorre quando pessoas agem em relação recíproca, em um contexto social. Este conceito implica numa distinção entre ação e comportamento. Comportamento inclui tudo que o indivíduo faz. Ação é um comportamento intencional baseado na idéia de como outras pessoas o interpretarão e a ele reagirão. Na interação social, percebemos ou-

O que isso significa? Como isto acontece? Como o modo de agir de um grupo ou uma pessoa influencia outro grupo ou outra pessoa? Essas são algumas das questões que estamos interessados quando na investigação sobre a interação na sala de aula.

Concordamos com Geertz, quando explica que o conceito de cultura é semiótico, como tal, não é um poder, alguma coisa que pode ser atribuída casualmente – aos fatos sociais, aos comportamentos, às instituições ou aos processos, cultura é contexto, onde esses fatos, comportamentos, instituições etc., podem ser descritos de forma inteligível, com densidade (GEERTZ, 1989 p.24). Considerar cultura como contexto, implica em ampliar nosso entendimento sobre contexto, como simplesmente um local, o *background* de uma cena, aquilo que é parte integrante do fato, do evento, significa estudar também o que entendemos por cultura. Cultura é forma como o homem significa o seu mundo a partir da teia de signos e símbolos que ele criou e teceu ao longo de sua história (WEBER, 1921; GEERTZ, 1989; ERICKSON, 1987).

Na abordagem dialética da análise de um contexto devemos evitar o estudo de um fragmento da fala isolado, destacado do que esta significa para pessoa que falou e para as outras pessoas dentro do contexto. Devemos observar em detalhe a ação verbal e não-

*Ao pesquisarmos a organização dos processos de interação é interessante estudarmos como as pessoas em interação formam ambiente um para o outro...*

com uma perspectiva dialética ou ecológica na pesquisa social que se contrapõe à abordagem quantitativa no sentido do tratamento que esta linha dá ao caso estudado. Na abordagem dialética temos interesse na totalidade do problema e não simplesmente no tratamento isolado de uma parte do mesmo. Entretanto, isto não significa que abandonemos a estatística como método de tratamento de dados; ao contrário, a quantificação utilizada de maneira sensível será de grande valia para a análise etnográfica.

### **Interação - Contexto - Interação**

Antes de trabalharmos a utilidade desses conceitos na prática da pesquisa etnográfica, faz-se necessário explicar a natureza dos ter-

tras pessoas e situações sociais e, baseando-nos nelas, elaboramos idéias sobre o que é esperado, e os valores, crenças e atitudes que a ela se aplicam. Nessa base, resolvemos agir de maneira que terão os significados que queremos transmitir (MEAD, 1938; SCHÜTZ, 1932; WEBER, 1921; WOODS, 1992).

Ao pesquisarmos a organização dos processos de interação é interessante estudarmos como as pessoas em interação formam ambiente um para o outro, até mesmo além do limite desta interação imediata, onde sempre existe o interesse nas relações ambientais. Por exemplo, o que significa para as meninas conviverem com meninos em sala de aula? Como as diferenças socioculturais-econômicas se manifestam na sala de aula?

verbal na cena em que ocorre a interação e o evento de fala (KENDON, 1977). A preocupação é com a totalidade. Como a totalidade influencia as partes desta totalidade em si mesmas e em cada outra parte do todo.

Interação é movimento, porque existe uma nova atividade acontecendo a cada momento, existe um novo momento da história ocorrendo a cada movimento social cotidiano. O contexto existe e isso é importante de ser determinado, mas é importante ainda saber a recorrência deste contexto

cado da interação para o seu estudo (SHULTZ et.al., 1983). Estamos nos reportando ao entendimento da ecologia ou dialética de organização de uma cena interativa, como a interação muda de momento para momento, de contexto para contexto é vista como um sistema fluante, não fixo, portanto, difícil de significar.

### **A ironia da abordagem etnográfica**

A ironia neste projeto intelectual que é a etnografia é que o que o etnógrafo tenta fazer conti-

envolve uma interação com grande detalhe do comportamento do que as pessoas fazem. Estes podem ser acurados, mas o que os torna etnográficos são as descrições feitas usando os termos mais próximos dos problemas e significados numa perspectiva das pessoas mesmas. Ao escrevermos uma narrativa, temos que colocar os atores como eles se apresentam sob a perspectiva deles. Para isso é importante se conhecer o significado local da ação. Ao tentarmos escrever sobre o outro, o *ethnoe*, de uma maneira em que o ponto de vista dele seja considerado, estamos tocando num ponto frágil da utilização da abordagem etnográfica: a tentativa de fazer sentido, das maneiras de organização dos outros de um modo que não seja comprometedor, não seja invasor, não seja discriminatório, não seja opressor, ou não seja excludente.

A irônica dificuldade deste trabalho é que, *a priori*, nunca conseguiremos dar conta desta tarefa – descrever o outro sob o ponto de vista dele mesmo. Na melhor das intenções, utilizando instrumentos como o vídeo-teipe, podemos chegar mais perto da ação que está realmente acontecendo, mas isso não é suficiente. Portanto, genericamente é frustrante e insatisfatório o trabalho de pesquisa etnográfica. Essa ironia deve motivar a meditação para o/a pesquisador/a, mas é o reconhecimento deste dilema que nos im-

*Ao escrevermos uma narrativa, temos que colocar os atores como eles se apresentam sob a perspectiva deles. Para isso é importante se conhecer o significado local da ação.*

em relação ao objeto de estudo. Saber quando um contexto aparecerá novamente, seu padrão de recorrência, é parte fundamental da aprendizagem da análise sociocultural. A questão que envolve a identificação de um contexto já foi explorada em alguns estudos interpretativos e envolve um tipo característico de problema apresentado em pesquisas etnográficas – como uma pessoa pode usar apropriadamente uma forma de interação social que se torna imprópria em outro contexto. Esta impossibilidade de contextualizar um dado de pesquisa dificulta para o pesquisador entender o signifi-

nuamente é falar sobre organização da interação no contexto de modo que esta fala seja significativa para os atores sociais que estamos investigando. Como nos diria Paulo Freire, *falar com ele e não sobre eles*, e isso é uma tarefa muito difícil, se não, quase impossível.

Na tentativa de significar o local pela narrativa descritiva usando termos que são o mais próximos possíveis daqueles usados pelos atores sociais que participam deste projeto, termos que eles usariam se lhes fosse permitido falar. Fazer isso é diferente de escrever “protocolos” de fala onde se de-

pulsiona na tentativa de sua superação deste desafio.

## Ênfase na questão de pesquisa

O trabalho etnográfico tem mais interesse na proposta da pesquisa do que no procedimento de coleta de dados. Um instrumento de pesquisa não constitui necessariamente um método de pesquisa. Portanto, devemos enfatizar os

fazer pesquisa, algumas vezes até a superposição de modelos, demonstra que esta convivência é necessária. Os velhos paradigmas não morrem, na melhor das hipóteses, podem ser superados pelos novos.

Em etnografia tentaremos combinar uma análise detalhada de comportamentos, seus significados no dia-a-dia de interação social. Analisaremos também o

*...cada momento de reflexividade sobre o trabalho de desempenho no trabalho, modifica-se o caminhar e cria-se um movimento próprio aos dados e como de eles refletem as nossas questões*

problemas de conteúdo da pesquisa, do tema a que nos propomos pesquisar, tanto quanto ou mais que nos procedimentos utilizados por ela. Em etnografia o trabalho de investigação precisa ser visualizado em sua totalidade, com propósitos bem definidos.

A concepção teórica que define um fenômeno primário de interesse no estudo etnográfico sobre o processo de ensinar, por exemplo, é muito diferente dos interesses que orientavam os estudos sobre este processo tradicionalmente. Não queremos com isso fomentar a competição entre os diversos paradigmas que orientam a pesquisa educacional historicamente, ao contrário a convivência harmônica de todos os modos de

contexto social maior em que este comportamento está inserido. A análise da interação face a face é uma das formas de procedimento que podemos escolher para realizar esta tarefa. Queremos ser específicos sem sermos abstratos, sermos empíricos sem sermos positivistas, sermos rigorosos (ERICKSON, 1988).

## O trabalho etnográfico

Sem a pretensão de estar especificando procedimento de investigação etnográfica, mas consciente de que a prática envolve muitos fazeres aos quais pesquisadores mais inexperientes não estão muito atentos, ilustramos no quadro a seguir alguns aspectos dessa prática.

## O trabalho etnográfico envolve:

- ❖ Um extensivo trabalho por um longo período de tempo de campo num determinado local.
- ❖ Um cuidadoso registro sobre os acontecimentos ocorridos neste local: notas de campo, registros de arquivos e documentos, vídeos e áudio-teipes, memorandos, fichas, cadastros.
- ❖ Uma análise indutiva dos dados, iniciando do particular para o geral e voltando ao particular de maneira enriquecida.
- ❖ Uma relação dialética entre objetividade e subjetividade.
- ❖ Uma reflexão analítica destes documentos colhidos no campo e o registro do significado numa densa e detalhada descrição, usando vinhetas narrativas, citações de entrevistas, descrições de lugares e situações observadas, descrições gerais em forma de gráficos e tabelas, descrições estatísticas.
- ❖ Uma interpretação de dado em múltiplos níveis.
- ❖ Uma preocupação com a influência da história na leitura e interpretação dos dados.
- ❖ Uma preocupação constante com uma postura ética.

O trabalho de campo envolve métodos e procedimentos nos quais temos que ser radicalmente indutivos para a seleção do que deve ser importante para a pesquisa. As categorias ou temas que escolhemos para observar não são necessariamente escolhidos previamente; na maioria das vezes esta escolha dá-se a partir do desen-

volvimento do trabalho de campo, a esse movimento da pesquisa chamamos *hipóteses progressivas* (HAMMERSLEY, 1983), pois a cada momento de reflexividade sobre o trabalho de desempenho no trabalho, modifica-se o caminho e cria-se um movimento próprio aos dados e como de eles refletem as nossas questões. Indução e dedução estão constantemente em diálogo com este procedimento analítico. O pesquisador delinea sua linha de questionamento os temas que passam a pertencer ao corpo do trabalho. Estes temas podem mudar em resposta ao caráter distinto de um evento ocorrido no local da pesquisa. Por isso, quando realizamos um trabalho etnográfico temos que ter em mente as seguintes questões:

- ❖ O que está acontecendo, numa ação social que ocorre num lugar ou situação particular?
- ❖ O que estas ações significam para os atores sociais envolvidos nelas, no momento em que estas ações aconteceram?
- ❖ Como os fatos são organizados dentro dos padrões sociais de organização e dos princípios culturais aprendidos no dia-a-dia desses atores sociais?
- ❖ São as pessoas, envolvidas no local onde as ações ocorreram, consistentemente presentes uns para os outros formando ambiente significativo uns para os outros?
- ❖ Como o que está acontecendo num lugar, como um todo, se relaciona com acontecimentos ocorridos em

outros níveis, fora ou dentro deste local?

- ❖ Como as ações rotineiras da vida num local determinado são organizadas comparado-as com outras ações ou modos de organização social de vida em lugares maiores, em termos de tempo e de espaço?

Respostas para perguntas como estas devem ser consideradas pelas seguintes razões:

- ❖ A invisibilidade de a rotina diária tornar o que nos é familiar, estranho;
- ❖ Precisamos entender e documentar detalhadamente a prática social concreta dos atores;
- ❖ Estamos tentando entender o significado local dos acontecimentos para os atores;
- ❖ Temos necessidade de comparar diferentes locais onde ocorrem ações sociais e esse entendimento comparativo que vai além da compreensão imediata das circunstâncias locais da ação.

## Considerações finais

Na pesquisa etnográfica a especificidade das ações, as perspectivas e significado dos atores sociais são considerados. O grupo de maior incidência de interesse como informantes ou participantes nesta abordagem de pesquisa, são, como já consideramos, "pessoas diferentes", portanto, passíveis de serem desprezadas em outras abordagens de pesquisa por não constituírem um "padrão"

determinado e "validável" para generalizações para o "todo da sociedade". Possuidores de reduzido poder de participação como membros ativos de uma sociedade – meninos de rua, presidiários, negros, mulheres, professores, estudantes, trabalhadores, pacientes de hospitais e hospícios – perfilam entre os participantes mais comuns em pesquisas etnográficas.

Os significados e as perspectivas que buscamos em etnografia, são, muitas vezes, inconscientes para as pessoas que os possuem. Estas são, às vezes, pouco articuladas para explicitar concretamente sua compreensão sobre como vivem e porque agem desta ou daquela forma. A significação dada à sua rotina por esses atores sociais é vista, algumas vezes, pelo pesquisador, como secundária ao objetivo central da pesquisa, ou irrelevante, teoricamente. Por exemplo, em organizações governamentais às quais os municípios são de certo modo subordinados, expressões como "nós já sabemos o que os municípios querem" podem ser comumente ouvidas, mesmos que as pessoas dos municípios em questão sequer tenham sido ouvidas.

Em etnografia de sala de aula, nota-se que é uma exceção, a influência positiva do professor para o sucesso das crianças em risco de fracasso escolar (MATTOS 1992). O risco do fracasso parece referir-se sempre ao ambiente social ou ao passado familiar da

criança. Este risco não se refere à habilidade intuitiva da criança. Sob a perspectiva etnográfica não faz sentido falar sobre esta habilidade intrínseca, de modo isolado, uma vez que a criança sempre se encontra num ambiente social, assim como o desempenho dessa criança. Podemos dizer que o perfil das habilidades da criança a que o pesquisador tem acesso é construído socialmente tanto pelo pesquisador quanto pela criança.

Talvez a mais básica diferen-

ça entre a linha etnográfica de pesquisas e as outras pesquisas qualitativas de sala de aula é que estas procuram pela natureza causal do fenômeno, ao passo que a etnografia busca desvelar a "caixa preta" que envolve a cultura escolar como um todo, numa sala de aula em particular ou nas interações interpessoais desenvolvidas no âmbito escolar.

## Nota

Para melhor exemplificar os

procedimentos que envolvem o trabalho etnográfico, apresentamos em anexo tarefas que ao serem realizadas, possibilitam uma imersão da pessoa que as realiza no trabalho de investigação dentro da abordagem etnográfica e algumas das etapas pertencentes a ele. Esperamos que estes exemplos de exercícios etnográficos venham ajudar, particularmente, alunos e professores que estudam os modos de investigação e seu fazeres.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLUMER, H. *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Chicago, University of Chicago Press, 1937.
- ERICKSON, Frederick & SHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. Chap. 7. In: J.L.Green and C. Vallat (Eds.) *Ethnography and Language*. Norwood, NJ: Ablex Press, 1981.
- ERICKSON, Frederick. *Money tree, lasagna bush, salt and pepper: Social construction of topical cohesion in a conversation among Italian-Americans*. In: Deborah Tannen, Ed. *Analyzing discourse: text and talk*. (Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics 1981). Washington, DC: Georgetown University Press, 1982.
- ERICKSON, Frederick. *Qualitative methods in research on teaching*. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- ERICKSON, Frederick. *Conceptions of school culture: an overview*. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 23, n° 4, nov. 11-24, 1987.
- ERICKSON, Frederick. *Ethnographic description*. In: U. AMMON, N. DITTMAR, and K. MATHIER (Eds.) *An international handbook of the science of language and society*. Vol. 2, pp. 1081-1095. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 1988.
- ERICKSON, Frederick. *Ethnographic microanalysis of interaction*. In: M. D. LeCompte, W. L. Millroy and J. Preissle Eds. *The handbook of qualitative research in education*. Academic Press: Harcourt Brace Jovanovich, Pubs, 1992.
- ERICKSON, Frederick and MOHATT, G. *Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students*, In G. Spindler Ed. *Doing the ethnography of schooling*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1982.
- ERICKSON, Frederick. *What makes school ethnography 'ethnographic'?* *Anthropology & Educational Quarterly*, 15, 51-66, 1984.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas* LTC: Rio de Janeiro: 1989.
- GIDDENS, A. *Política, Sociologia e Teoria Social*, São Paulo: UNESP, 1997.
- GOFFMAN, E. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.
- MATTOS, C. L. G. *Picturing school failure: A study of diversity in explanations of "educational difficulties" among rural and urban youth in Brazil*. Dissertação de tese, para obtenção do título de Ph.D. in Education. The University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, USA, 1992.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. *Ethnography Principles and Practice*. London, Routledge, 1983.
- HYMES, Dell. *Qualitative/Quantitative research methodologies: a linguistic perspective*, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 8: 165-176, 1977.
- KENDON, Adam. *Studies in behavior of social interaction*. Bloomington: University of Indiana Press, 1977.
- LÉVI-STRAUSS, Claude, *Tristes Tropiques*, Hutchinson Publishing Group LTD, 1964.
- LUTZ, Frank W. *Ethnography: the holistic approach to understanding schooling*. In *Ethnography an Language in Educational*

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Settings, Judith L. Grenn et. alii (Eds.) Vol (V): p 51-63, Norwood, New Jersey, ABLEX.

MEAD, George Herbert. *The Philosophy of the Act*. Chicago: University of Chicago Press.

MEHAN, H. *Understanding inequality in schools: the contribution of interpretative studies*. *Sociology of Education*, 62(1): 265-286, 1992.

OGBU, J. *School ethnography: a multilevel approach*. *Anthopology and Education Quarterly*. Vol. XII, nº 1,9-31.

PARK, R. E. & E.W. BURGESS. *Introduction to the Sciences of Sociology*, Chicago: University of Chicago Press, 1921.

SCHÜTZ, A., *The problem of social reality*. Collected papers 1. The Hague, Martinus Nijhoff, 1962.

SCHÜTZ, A. *The Phenomenology of the Social World*, Londres: Heinemann, 1979.

SHULTZ, J. Florio, S., and ERICKSON, F. *Where's the floor?* In: *Etnography and Education: Children In and Out of School*, edited by P. Gilmore and A.A. Glatthorn. Washington, DC: CAL Press, 1979.

SPINDLER, George. *Doing Ethography of Schooling – Educational Anthopology in Action* CBS College Publishing: New York, 1982

THOMAS, W. I. & ZNANIECKI *The*

*Polish Peasant in Europe and America*. Chicago, Chicago University Press (New York, Knopf), (1927) 1918-1920.

WEBER, Max. *Economy and Society*, New York: Bedminster Press. 1921-22 (1967,1978) 1921.

WILLIS, Paul. *Learning to labor: Working class kids get working class jobs*. Farnborough, Eng: Saxon House, 1977.

WOODS, P. *Inside schools. Ethnography in educational research*, London, Routledge, 1986.

WOODS, P. *Symbolic interactionism: Theory and method*. LeCompte, M.D.& Goetz, J.P. (eds), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, London, Academic Press, 1992.

## RELATANDO O TRABALHO DE CAMPO

### Tarefa 1 – Tornar o familiar estranho

O objetivo desta tarefa é treinar o seu senso de observação da realidade o seu distanciamento das atividades que desenvolve rotineiramente. Num processo de estranhamento de você mesma/o.

#### Tornar o familiar estranho

1. Você tentará observar as diversas situações com as quais se envolve durante o dia. Sociolinguisticamente o problema é sabermos como nós mudamos estilos e estratégias sem percebermos.
2. Adquira um conjunto de cartões do tipo abaixo representado – você pode precisar de 50 fichas ou mais.

Frete	Cena nº
Tirei o carro da garagem enquanto fazia isto	
lembrei que...	
A garagem é apertada...	
O vizinho tá no ensaio no seu BMW, e eu pensei...	
...	

Verso	Sentimento
Tensão ao dirigir...	
Aprensão pelo carro...	
Iraja do vizinho...	
...	

1. Pegue este conjunto de cartões e escreva comentários sobre todos os momentos em que você tiver a sensação de ter mudado de cena durante o dia – situação de interação com pessoas, animais ou objetos.
2. Pense que você está sendo filmado/a e lembre o que uma outra pessoa registraria sobre um evento do seu dia-a-dia.
3. Registre na ficha todas as vezes que a cena mudar. De um lado escreva o mais detalhadamente possível a cena, o lugar e tudo que lembrar.
4. No verso registre qual foi o sentimento que envolveu a cena, tente ser objetivo.

## Tarefa 2 – Evidenciando diferenças

Faça uma entrevista com alguém que você julgue ser absolutamente diferente de você. O objetivo desta tarefa é observar como os indivíduos se comunicam, quais são suas formas e estilos conversacionais e o que os mesmos significam em seu contexto mais imediato.

1. Num processo de perguntas abertas você tentará saber o que o entrevistado/a pensa sobre o cotidiano dela ou dele, como é esta rotina e o que os eventos desta rotina significam para ele/ela.
2. Pergunte: O que ele/ela faz ao acordar? Onde costuma ir? Quando retorna de suas saídas diárias? Se, ele/ela, sente-se confortável com esta rotina? O que acontece para que sintam-se desconfortável ou confortável.
3. Para investigar sobre a natureza do cotidiano do entrevistado e tentar significá-lo, faça as perguntas de modo a evitar que o entrevistado se exponha de modo embaraçoso.
4. Peça que ela/ele fale em poucas palavras, por exemplo: Como você sabe que está interessado/a em alguma coisa? Como você demonstra que concorda ou discorda de um assunto? Como um colega seu faria isto? Em seu trabalho, escola, família, bairro, sindicato, o que as pessoas fazem para demonstrar que o que estão falando naquele momento é o mais importante sobre o que elas tem a dizer? Para mostrar que estão concluindo o que estão falando. Para demonstrar que você pode confiar neles/las e que você pode acreditar piamente no que elas estão falando. Como você faz para causar uma boa impressão nos outros? Como você demonstra atenção e educação no trato com os outros?
5. Como observador e entrevistador, pergunte a você mesmo estas mesmas questões de modo a antecipar algumas reações. Se você sentiu-se confortável com as perguntas vá em frente, pergunte!
6. Observe as expressões do/a entrevistado/a, o que faz com o corpo, com os olhos?

## Tarefa 3 Qual é o ponto específico da análise?

Escrever uma narrativa em forma de vinheta para relatar uma instância ou situação de interação social, formule uma inferência chave para a sua afirmação - suspeita, alegação ou hipótese.

1. Revise suas notas de campo identificando um padrão em seus dados.
2. Formule uma afirmação baseada no padrão que você encontrou.
3. Retorne às suas notas de campo e identifique uma instância típica que ilustre a afirmação que você fez. Esta instância – citação, caso, fato, ocorrência, vai prover evidências de que o que você está afirmando está realmente acontecendo, pelo menos uma vez, e de preferência será uma instância cuja frequência ocorra com regularidade num determinado evento.
4. Escreva sua afirmativa e siga escrevendo a vinheta narrativa – que não deve ser maior que duas páginas e meia. Nesta vinheta apresente algumas sentenças para identificar o local onde o evento se dá, seja o mais concreto, vivido, e preciso que você puder quando descrever a seqüência do evento. Apresente detalhes específicos de comportamentos verbais e não-verbais, citações diretas de fala, e descreva o local físico. Dentre diferentes unidades que compõem a ação na seqüência como um todo, varie o nível descritivo de detalhes. Use variações – nos detalhes que deixou de fora, e especialmente nos detalhes que você incluiu – para chamar a atenção e deixar claro para o leitor que história é uma instância consistente da afirmação que você fez. No final da vinheta, reitere a sua afirmação e complemente-a com alguns comentários interpretativos, contando ao leitor o ponto chave da vinheta.
5. Agora faça outra afirmação sobre o mesmo evento que você descreveu na primeira vinheta. Esta deve ser também uma afirmação sobre outro padrão recorrente encontrado em suas notas de campo. No entanto, a segunda afirmação deve ser diferente da primeira – isto é, se sua primeira afirmação foi sobre um padrão de percepção do professor, por exemplo, faça a segunda sobre um padrão de percepção do aluno.
6. Escreva sua segunda afirmação. Siga os mesmos passos que seguiu para a primeira vinheta narrativa. Mude o tipo de detalhes que você deixou de fora, e mude o nível de detalhes ao longo de uma unidade constitutiva da ação em toda a seqüência dos eventos. De modo que a vinheta reescrita agora, ilustre sua segunda afirmação melhor que ilustra a primeira. Outra vez, siga a vinheta e reitere sua segunda afirmação com pontos substantivos que a ilustrem, adicionando algumas sentenças mais de comentários interpretativos.

Lembre-se:

*“Desenhar é deixar coisas importantes de fora”,  
“Um detalhe singular ou particular é a fundação do sublime”*

Blake, William (1794)

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

## Tarefa 4 – Espere até que você ouça isto!

Apresentando uma citação chave para uma fundamentar e garantir uma afirmativa.

1. Revise suas notas de campo, de entrevista, de teipes, para identificar outro padrão em seus dados.
2. Faça uma afirmação baseada no padrão que você identificou – esta afirmação deve ser diferente das que você usou na tarefa anterior.
3. Volte aos seus dados procure pelo que as pessoas falaram no local – tanto dados de entrevistas quanto dados das notas de campo. Escolha uma citação de pelo menos uma sentença – quando de entrevistas, é preferível duas ou três sentenças – que ilustre e garanta sua afirmação.
4. Escreva sua afirmação. Siga a exata transcrição – se fizer uso de áudio-teipe da citação. *Não use paráfrase daquilo que a pessoa falou, deixe com a exata fonologia, palavra escolhida, e gramática que a pessoa usou. Se o tom de voz, o tempo, ou o volume forem importantes e significativos tente mostrar isso na forma que você apresenta a citação.* Acompanhe a citação com dois conjuntos de sentenças contendo comentários interpretativos, no qual você explica ao leitor o que você acha que esta pessoa disse – qual o significado que as palavras desta pessoa tem para ela, no seu entendimento. No primeiro comentário interpretativo – que não deverá ser mais que um parágrafo, explique o significado da citação com base no formato e no conteúdo da citação mesma (isto é, palavras escolhidas, tom de voz etc.). No segundo comentário interpretativo – lembre-se de que deve ser o mais breve possível – acrescente quantas informações contextuais achar necessário para fazer uma triangulação das informações das notas de campo, que *acrescente significado* para a citação ou que clarifique seu significado.
5. Retome suas notas, reveja-as, e identifique outro padrão.
6. Faça uma afirmação baseada no segundo padrão encontrado.
7. Escreva uma afirmação, citação e comentários interpretativos complementares como no item 4 acima.

Lembre-se:

*“Qual é o conhecimento geral?*

*Ele existe?*

*No estrito sentido da palavra todo conhecimento é particular”.*

## Tarefa 5

### Onde está a idéia nova

### Pesquisa da literatura e bibliografia anotada

O objetivo desta tarefa é expor você a novas idéias dos corpos de literatura, teorias, e construtos analíticos que você nunca encontrou antes, isto é, ao chegar mais perto do fechamento da análise dos dados de suas notas de campo, você fará uma última viagem a um território que já lhe é familiar (seus dados) com um novo conjunto de perspectivas de análise. Isto vai maximizar a chance de você descobrir coisas que você não tinha notado antes, ou que tinha como certeza absoluta.

1. Leia quatro artigos (e/ou capítulos de livros diferentes) e um livro inteiro, num campo que você não está familiarizado e em tópicos que você nunca considerou antes. Tente escolher material com alguma conexão com as ligações chaves que estão emergindo nos seus estudos, mas tente fazer disto uma conexão distante, ou pelo menos abstrata. Por exemplo, se questões sobre as relações entre supervisores e supervisionados salientou-se no seu estudo, procure por um artigo num pequeno número de textos em supervisão e moral numa tropa do exército, com o sargento como supervisor e os soldados como supervisionados. Ou encontre um artigo sobre as relações de supervisão entre médicos e enfermeiras em um hospital.
2. Para esta tarefa, evite ler artigos sobre escolas. Você já sabe muito sobre elas e já tem muitas coisas como certas sobre escolas e educação. Encontre qualquer outro assunto (institucional ou local) diferente da escola para ler sobre ele. Porque nós assumimos que você já está consideravelmente familiarizado com o campo de psicologia, você não deve ler artigos ou livros sobre psicologia do conhecimento, psicologia da personalidade, psicologia clínica, ou desenvolvimento infantil. Você pode preferir ler artigos sobre psicologia social sobre pequenos grupos, entretanto, aconselhamos que você leia algum artigo em ciências sociais – antropologia, sociologia, ciência política, história social, e possivelmente economia. Você pode também procurar por artigos de ciências sociais em arquitetura, medicina, legislação, justiça criminal, negócios, governo, estudo de comportamento animal (etologia) e em ecologia de plantas e animais.
3. Para cada item que você escolheu para ler, apresente uma citação bibliográfica completa e uma breve anotação do conteúdo do item. A anotação deve conter aproximadamente três sentenças sumarizando o ponto mais importante ou os pontos mais importantes da leitura e aproximadamente duas sentenças relatando o que você aprendeu sobre a leitura e que foi relevante para o seu estudo.

## Tarefa 6 Rascunhando o relatório final

Escreva um roteiro, sendo o mais específico possível sobre o que você vai falar, siga, por exemplo os seguintes itens:

1. Introdução: o problema da pesquisa, as questões da pesquisa, e o significado do tópico – planeje ser o mais breve possível, você pode sempre expandir este item mais tarde.
2. Visão geral sobre o local escolhido: sua situação em relação à instituição ou comunidade estudada; atividades maiores durante o ano, a semana, e diariamente; o local físico, mapas, sinopses, tabelas e gráficos são apropriados para esta função, neste momento você pretende dar uma visão, por exemplo, de uma distância de 30.000Km para 5.000Km, uma visão ainda ampliada.
3. Descrição e interpretação: afirmações mais importantes, as ilustrações produzidas através das vinhetas e citações diretas, acompanhadas de material de ligação e interpretação.
4. Sumário e conclusões: inclua as discussões sobre as interpretações alternativas para os dados, o significado das interpretações encontradas, questões deixadas de lado ou sem respostas, novos questionamentos, futura direção para a pesquisa.
5. Autobiografia intelectual: comece com a questão que inicialmente era a mais importante, uma discussão de como o seu pensamento mudou, como procurou por desconfirmações das evidências que você investigou, como os casos discrepantes foram considerados, como perspectivas teóricas mais recentes contribuíram para a análise etc.).
6. Ensinando sobre os resultados: alguma coisa específica sobre como você planeja ou como já comunicou os resultados do que foi estudado. Imagine que a sua audiência deve ser a comunidade científica de modo geral.

## Tarefa 7 Quadros sinópticos, tabelas e gráficos

Estatísticas qualitativas para mostrar evidência sobre afirmações típicas ou atípicas.

1. Conte a frequência – após vários dias de observação, durante o tempo de observação e comparando os vários dias – para determinar padrões nos seus dados.
2. Faça duas afirmações baseadas nos padrões que você descobriu. Ilustre cada afirmação com um gráfico de barras, tabela de contingência, ou outro tipo de tabela de frequência simples. Apresente estas com pelo menos um parágrafo de discussão explicativa.
3. Faça dois quadros sinópticos, os quais possam ilustrar padrões ou afirmações de seus dados. Apresente estes acompanhados de uma discussão explicativa – escreva pelo menos um parágrafo.  
Nota - Quando você apresenta ao leitor uma tabela de frequência ou quadro, você deve sempre considerar cuidadosamente o conteúdo do título – de modo que a afirmação seja clara no título. Na discussão que acompanha o quadro ou tabela, informe ao leitor em que ele deve prestar uma atenção especial dentro da tabela. Por exemplo:  
"notei que durante os últimos três dias eu observei que quando o professor estava terminando a unidade de eletricidade, somente um terço dos muitos comentários irrelevantes feitos pelos alunos apareceram nas notas de campo, comparando com as vezes que este tipo de comentários apareceram nos três primeiros dias em que esta unidade foi ensinada. Isto sugere que . . .".

Lembre-se:

*"O problema não é se deve-se contar ou não, mas como decidir o que contar".*

(Frederick Erickson, 1977.)

## Tarefa 8 Como meu pensamento mudou desde o início da pesquisa

Uma autobiografia intelectual sobre o processo da pesquisa.

1. Escreva um rascunho de um ensaio com o título acima. Este ensaio vai se tornar a seção final do seu relatório. Em não mais de cinco páginas, escreva uma história sobre as questões da pesquisa, orientação teórica, pressupostos baseados em experiência anterior, valores e credos aprendidos, e/ou qualquer coisa mais que mudou desde de que você iniciou o estudo como resultado de experiências ou leituras que você fez.
2. Lembre-se, um bom indicador da qualidade da sua análise é o modo no qual seu pensamento mudou durante o curso da pesquisa. Isto mostra que você estava aberto/a a novas informações, desconfirmando informações, procurando novas perspectivas teóricas, e não apenas fazendo trabalho de campo para documentar as pressuposições favoritas com as quais você iniciou a pesquisa. Estas suposições podem permanecer até o fim, mas elas devem pelo menos serem vistas sob uma nova luz depois de você realizar o trabalho de campo, tendo lido uma nova literatura, e tendo gasto tempo refletindo sobre seus dados. Além disso, novas pressuposições e questionamentos devem ter emergido. Tudo isso pode ser emocionalmente difícil, seja franco e mencione isto também, em termos específicos.
3. No seu ensaio, seja o mais específico que você puder sobre como as questões da pesquisa e as pressuposições mudaram e qual foi a experiência ou leitura que o levou a mudar de idéia.

Lembre-se:

*Mude o máximo que puder, mude o máximo que puder.*

*É meu desejo que haja reconhecimento da surdez e um grande respeito por nossa 1ª língua que é a de sinais.*

Alex Curione de Barros

Assistente Educacional em LIBRAS do Instituto Nacional de Educação de Surdos

1. O Grêmio Estudantil do INES – GINES – realizou, em setembro, seu 1º Seminário e você, como um dos fundadores, deve ter ficado orgulhoso dessa maturidade alcançada. Conte-nos como foi fundar um grêmio no INES.

No passado os surdos não tinham um grêmio. Só as escolas de ouvintes possuíam grêmios. Então, eu tive a idéia de criar um no Instituto. A luta foi grande e junto com o Márcio Rosa – ex-aluno do INES – representante de alunos (o Márcio era um líder, tinha muita influência com os surdos e tinha conscientização pela mesma luta que eu), começamos a nos movimentar pela questão. Nós não nos encontrávamos porque eu estudava de tarde e ele de manhã, mas o desejo era o mesmo. Eu e Alex Sandro nos reunimos com o Márcio e o Claudinei – que era o 2º representante de alunos – e a di-

retora do INES, na época, profª Leni de Sá Duarte Barboza, para discutirmos sobre alguns assuntos como a necessidade de mais professores, pois achávamos que o ensino estava fraco. Enfim, colocamos todos os nossos desejos.

2. E o que aconteceu após essa reunião?

Depois disso, nos unimos para criar o Grêmio, que partiu da necessidade de nos juntarmos para lutar por nossas causas. A Diretora do Departamento Pedagógico, profª Marilene Nogueira, nos apoiou e me colocou em contato com seu filho, Claudio Nogueira, que fazia parte da diretoria da União Brasileira Estudantil de Secundaristas – Ubes – e da Associação Municipal Estudantil de Secundaristas – Ames. Nesse tempo, Paulo André me disse que na escola da Gávea já existia um Grêmio e, então, entrei em contato com eles.

No começo contamos com o apoio da Associação de Docentes do INES – Adines – para nos estruturar. Essa associação colocou-nos em contato com o Sr. João



## ENTREVISTA

Carlos, que nos explicou sobre os estatutos e tudo o que era necessário para fundarmos um grêmio.

### 3. Quando então o Grêmio "nasceu"?

Foi em 30 de março de 1993, com o apoio da então diretora geral, prof<sup>a</sup> Leni e do Sr. Odilon de Oliveira Barros, que por coincidência é irmão do meu avô, que nos orientou em relação às questões administrativas.

A Ames que já conhecia nosso trabalho, me convidou para fazer parte da diretoria. Então, eu fui o pioneiro, o 1º surdo a fazer parte da diretoria da AMES e o 1º membro surdo da UBES. Foi uma surpresa esses convites para mim.

O Grêmio foi meu 1º filho e, agora, meu neto.

Isso me emociona muito e me deixa feliz.

### 4. Quais alunos junto a você fundaram o GINES?

Eu, Denilson Marriel, Manoel, Luis Carlos e Paulo André.

O logotipo do GINES foi idéia do Denilson, ele quem criou. Nós ficávamos discutindo em reuniões como seria o símbolo e o Denilson veio com a idéia. Inicialmente, esse símbolo seria provisório, mas gostamos tanto que decidimos por ele mesmo.



Símbol criado pelo  
Genilson Marriel

### 5. Fale-nos sobre o trabalho de monitoria que desenvolve junto aos alunos e professores do INES.

Para mim é um trabalho importante, que faço direto com os alunos surdos. Eu me reúno periodicamente com os OPs (Orientadores Pedagógicos) para discutir sobre os temas que serão trabalhados com os alunos. O conteúdo do trabalho vai depender do que será realizado na sala de aula. Por exemplo: após os passeios realizados por eles, eu, em LIBRAS, dou minha aula enfatizando o que foi visto. O professor ouvinte escreve no quadro o conteúdo a ser trabalhado com os alunos e eu entro e trabalho, em cima do português escrito, com eles.

Dou toda a compreensão do português em sua modalidade escrita, em LIBRAS, e os alunos vão expressando seus sentimentos, opiniões, em cima do que foi escrito.

### 6. Esse trabalho é muito importante...

É importante para mostrar aos alunos o valor comportamental que tenho frente a eles. Eu sou o modelo, como pessoa surda que tive a capacidade de aprender o português como 2ª língua, para que eles criem suas identidades. Isso porque, antigamente, os surdos não acreditavam nos profissionais surdos, pois só tinham o modelo do professor ouvinte, e agora isso está mudando.

### 7. Como é que chegou para participar desse trabalho?

É uma história de muitos anos. Sempre tive a intenção de realizar algum trabalho aqui no INES.

Em 1994, eu participava, como aluno, de um grupo de estudos com as prof<sup>as</sup> Wilma Favorito, Silvia Pedreira e a Regina Augusta, de Biologia. Esse trabalho que iniciamos em aula, deu origem mais tarde, após um amadurecimento dos temas abordados, a um projeto de consultoria. Quando virou um projeto oficial, eu, que havia participado da elaboração do mesmo, já havia me formado. Inicialmente, houve a contratação de três surdos para monitoria e, depois, em 1997 houve uma nova contratação para preencher duas vagas. Após a seleção, fui contratado. Trabalho nesta instituição há quatro anos e meio. Estou realizando um sonho, pois esperei muito por essa oportunidade de trabalhar aqui.

### 8. Você está cursando o 1º ano de Pedagogia na Universidade. Como é ser um cidadão surdo inserido numa sala cuja maioria dos alunos é ouvinte?

Entrei para fazer Letras, por causa da questão lingüística dos surdos, mas a faculdade tinha várias matérias como literatura brasileira e portuguesa que não me interessavam muito e eu queria uma faculdade específica na área da lingüística, então, resolvi mudar para pedagogia pois teria a oportunidade de fazer relações

com o trabalho que realizo com os alunos no INES.

Eu não me sinto feliz de verdade em estar na Universidade.

### 9. Por quê?

Os professores não me compreendem por eu ser surdo e eu não tenho contato com eles, por causa da comunicação. Falta interação e reconhecimento do cidadão surdo universitário.

### 10. Você não tem intérprete na Universidade?

Possuo uma intérprete voluntária que é a Emeli Marques, mas somente às vezes entra em sala de aula, uma vez por semana, e em uma disciplina; agradeço muito a ela e também à Prof<sup>o</sup> Monique Franco, que é professora de História no INES e também na Unesa, onde estudo.

### 11. Alex, você acha que poderá estar contribuindo para que pro-

*fessores, colegas e diretores das universidades tenham outro olhar para pessoa surda?*

Já tentei muitas vezes com os professores, mas eles não entendem nada. É difícil ter esse contato com o diretor. Com os colegas, só tenho uma colega que me ajuda. Ela se esforça muito, tem paciência, mas se prejudica com isso e não é justo. Escrever em português torna-se mais difícil porque não é minha 1<sup>a</sup> língua. Eu me sinto como se quisessem me impor a cultura ouvinte. Acho que os diretores e coordenadores das universidades deveriam orientar esses professores, que possuem um cidadão surdo em sala de aula. Só a Monique, professora do INES, faz esse trabalho lá. Realmente agradeço a ela essa orientação.

### 12. O que você tem feito de verdade para modificar essa realidade na Universidade?

Tenho tentado mostrar que o currículo para surdos deve ser diferente, e lutado pelo intérprete na sala de aula.

É triste ver a surpresa do professor ao chegar na sala de aula e saber que existe um aluno surdo.

### 13. Você gostaria de deixar alguma mensagem?

Gostaria muito que criassem universidades próprias para os surdos. Que quando houvesse vestibular para o surdo que se preocupassem com o idioma. Nós, surdos, já possuímos uma 2<sup>a</sup> língua que é o Português. O inglês, nesse caso, para nós, seria uma 3<sup>a</sup> língua. Tem que se reformular os programas e adequar para os surdos.

É meu desejo que haja reconhecimento da surdez e um grande respeito por nossa 1<sup>a</sup> língua que é a de sinais.

Esse é meu desejo sincero.

## *Com a palavra o Surdo: o que ele tem a dizer sobre os seus relacionamentos na escola*

Cristina Cinto Araujo Pedroso

Mestre em Educação Especial, Pesquisadora do "Atendimento interdisciplinar ao aluno surdo" da Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp).

Tárcia Regina da Silveira Dias

Doutora em Psicologia, Docente da Universidade de Ribeirão Preto e Pesquisadora do "Atendimento interdisciplinar ao aluno surdo" da Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp).

### Resumo

**A** Educação dos alunos com surdez tem sido discutida apenas por ouvintes sem considerar a opinião dos surdos sobre o assunto. Os resultados dessa prática não têm sido satisfatórios. O presente estudo, ao contrário, busca discutir relatos de surdos sobre o seu processo de escolarização, mostrando a importância de ouvi-los para garantir propostas curriculares mais apropriadas às suas necessidades e especificidades, principalmente, linguísticas e culturais.

Revela, com base nesses relatos, o valor da participação desses sujeitos na definição de suas vidas, principalmente, quanto aos aspectos relacionados à escola.

### Abstract

**T**he education of students incapable of hearing has been discussed only by the hearers

*without taking into consideration the opinion of deaf students about the topic. The results of this practice have been unsatisfactory. The present study, on the contrary, aims at discussing accounts of deaf students about their schoolarization process, pointing out the importance of listening to them, in order to guarantee more appropriate curricular propositions for their linguistic and cultural needs and specificities. Based on these accounts, this study reveals the value of participation of these subjects in the definition of their lives, especially as to the aspects related to school.*

**A** Educação dos surdos foi sempre discutida apenas por ouvintes, sem considerar o pensamento das pessoas surdas sobre o assunto. Os resultados desse processo não são nada satisfatórios.

A maioria dos surdos que esteve na escola nas últimas décadas, e os surdos que ainda estão, não puderam ser beneficiados por ela, principalmente considerando os atuais objetivos da educação, ou seja, promover o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

No início da década de 1990 com a chegada do Bilingüismo e os estudos socioantropológicos da surdez, esse panorama começa a ser modificado. No Bilingüismo, são contemplados os aspectos relacionados aos comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais dos grupos minoritários. Dentro desse quadro, segundo MOURA (2000 p. 64), "o surdo recebe respaldo para fazer-se ouvir" e encontra um caminho que deixa falar o gesto e no qual a sua voz pode ser ouvida (SÁNCHEZ, 1990).

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Na implantação e implementação de uma escola verdadeiramente voltada para o aluno com surdez, na sua diferença, capaz de propiciar resultados diferentes dos atingidos ao longo da história e compatíveis com o seu potencial cognitivo, a participação do surdo faz-se fundamental. Só é possível adequar a tendência educacional à visão bilíngüe do surdo se houver clareza sobre quem é o surdo, sobre o que almejamos para ele e, acima de tudo, sobre o que "almeja para si próprio" (DORZIAT, 1999).

A participação das pessoas na definição das questões sociais, culturais, econômicas e políticas, relacionadas à sua vida, é prevista pelas convenções dos Direitos Humanos. O surdo, como parte integrante da comunidade escolar, deve participar das decisões políticas que dizem respeito ao seu processo educacional. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994/1997) proclama, no art. 40, a importância da participação das pessoas diferentes na definição do seu processo educacional. Adicionalmente, reconhece o direito dessas pessoas de realizar escolhas em relação à sua Educação.

Seguindo essas orientações, as pessoas surdas, como membros da comunidade escolar, têm o di-

reito de participar das decisões políticas a respeito do seu processo educacional. Normalmente, os profissionais do ensino traçam as competências e finalidades da escola sem considerar essas questões, nem as opiniões dos segmentos envolvidos no processo escolar. Isso acarreta desencontros, fal-

esse estudo buscou ouvi-los para melhor compreendê-los e, ao mesmo tempo, auxiliar a propor práticas educativas mais apropriadas às suas necessidades. Com este objetivo, investigou-se sobre o processo de escolarização dos surdos com base nos seus relatos, enfocando três temas centrais: Esco-

*...O surdo, como parte integrante da comunidade escolar, deve participar das decisões políticas que dizem respeito ao seu processo educacional...*

ta de perspectivas e distanciamento entre as práticas propostas pelos especialistas e as necessidades concretas dos surdos – mesmo quando se tenta fazer o melhor possível.

Reconhecendo a importância da participação do surdo na definição das questões relacionadas à sua vida, especificamente, relacionadas à escola, buscaram-se ouvir as impressões do surdo sobre a sua história educacional por meio de entrevista<sup>3</sup>.

Buscando contribuir para a construção de um modelo educacional afinado às necessidades dos alunos surdos e acreditando no potencial deles para participar no delineamento de caminhos mais apropriados para a sua educação,

laridade, Relacionamento e Comunicação. Para este estudo, priorizou-se o tema *Relacionamento*.

A importância de se investigar sobre o relacionamento dos surdos durante o processo de escolarização está relacionada ao fato de a escola se configurar como um lugar privilegiado, por excelência, para propiciar o desenvolvimento lingüístico, pessoal, emocional, cognitivo e social, desses alunos, tendo em vista que 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes e, possivelmente, não encontram, no interior dos seus lares e nas relações com seus familiares, condições propícias ao desenvolvimento desses aspectos (MARCHESI, 1995). Portanto, a quali-

<sup>3</sup>Pedroso, Cristina Cinto Araujo Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização, São Carlos, SP, 2001, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-graduação em Educação Especial.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

dade das interações que se estabelecem na escola pode ser crucial para o desenvolvimento desses alunos.

## Método Local

O estudo foi realizado em Ribeirão Preto, cidade do interior do Estado de São Paulo, junto ao "Atendimento interdisciplinar ao portador de surdez", da Universidade de Ribeirão Preto – Unaerp.

## Participantes

Participaram do estudo 13 surdos adultos, com idade entre 22 e 43 anos, seis do sexo feminino e sete do masculino, egressos de diferentes modalidades de atendimento: classe comum, classe especial e escola de surdos.

## Instrumentos e Material

Procurando levantar as impressões de surdos sobre o seu processo educacional, considerou-se a entrevista como o meio mais eficaz para a realização deste pro-

pósito. Para tanto, foi elaborado um roteiro semi-estruturado, que contemplou os três temas centrais: Escolaridade, Relacionamento e Comunicação, com um total de 30 questões abertas<sup>4</sup>.

## Procedimento de coleta de dados

As entrevistas foram realizadas individualmente e registradas por vídeo (gravação). As perguntas foram feitas em LIBRAS e oralmente, possibilitando a leitura labial. Os participantes foram orientados a responder da maneira que preferissem se comunicar. Mediante essa instrução, a grande maioria utilizou LIBRAS com diferentes níveis de desempenho.

## Procedimento de análise de dados

As entrevistas foram transcritas da Língua de Sinais para o Português escrito. A pesquisadora pôde, nesse processo, contar com a colaboração do instrutor surdo. Não foi necessário que ele estivesse

se presente durante as transcrições, mas, mediante qualquer dúvida em relação à LIBRAS, buscou-se discutir a sessão com o instrutor. A partir daí, passou-se a analisar o material, levantando-se os temas mais relevantes dentro das áreas norteadoras da entrevista, ou seja, buscaram-se destacar os aspectos mais importantes relatados pelos participantes quanto à *Escolaridade*, *Relacionamento* e *Comunicação* na sua experiência educacional. Para o trabalho aqui descrito foram abstraídas as questões relativas ao tema *Relacionamento*.

## Resultados

Para se chegar a conhecer como o surdo vê a qualidade das interações que ocorrem na escola, os participantes foram solicitados a opinar sobre os relacionamentos com seus professores, com os colegas surdos e com os ouvintes, bem como com toda comunidade escolar. Além disso, investigou-se, sobre o papel do

<sup>4</sup>Ao aluno surdo

<sup>4</sup>Roteiro da entrevista: *Escolaridade*: 1. Onde você estudou? 2. Quanto tempo você permaneceu na escola? 3. Você estudou em classe especial, classe regular, sala de recursos ou escola especial? 4. Em qual situação de ensino você foi mais feliz? Por quê? 5. Em qual situação você aprendeu mais? Por quê? 6. Como foram as outras situações? 7. Alguma vez você saiu da escola? Por quê? 8. Você repetiu de ano alguma vez? Por quê? 9. Quais as séries que você repetiu? 10. Em quais matérias você tinha mais dificuldade? Por quê? 11. Até qual série você frequentou a escola? *Relacionamento*: 12. Na escola seus amigos eram todos surdos ou você tinha amigos ouvintes também? 13. Você gostava mais de se relacionar com os amigos surdos ou com os ouvintes? 14. Na escola, você precisava de ajuda? De que tipo? 15. Tinha alguém, em especial, que te ajudava? Quem? 16. Como você se sentia quando era ajudado? 17. Você teve mais amigos na classe especial ou na normal? Por quê? 18. Era fácil fazer amizade com os ouvintes? Por quê? 19. Você se encontrava com seus amigos fora da escola? Com os surdos e com os ouvintes também? 20. Você se relaciona com seus amigos da escola ainda hoje? Com os surdos e com os amigos ouvintes também? *Comunicação*: 21. Como você se comunicava na escola? 22. Como a professora da classe especial se comunicava com você? E a da classe normal? 23. Você era compreendido pelos amigos ouvintes? E pela professora (da classe regular e especial)? E pelas outras pessoas da escola? 24. Na classe regular, quando você não entendia alguma coisa, você recebia atenção especial da professora? E na classe especial? 25. O ensino era diferente na classe regular e na classe especial? Por quê? 26. Era fácil ou difícil se comunicar com a professora, com os amigos, com os funcionários? 27. Quando era difícil se comunicar? Era fácil? 28. Você voltaria para a escola hoje? Em qual situação? 29. Você tem aproveitado, na sua vida hoje, o que você aprendeu na escola? O quê? 30. Qual a situação de ensino que você acha que é melhor para as pessoas surdas? Por quê?

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

"apoio" ou "ajuda" na vida escolar deles, ou seja, como isso acontecia, para eles, e os sentimentos que emergiam nessas situações, considerando tais experiências nas diferentes modalidades de atendimento. Primeiramente se levantou com quem os alunos surdos tinham amizade na escola.

Dentre os 13 surdos entrevistados, três informaram que tiveram apenas amigos ouvintes. Isso

como, por exemplo, a sensação de sempre estar incomodando, quando se dirigiam aos colegas ouvintes na sala de aula. Como foi colocado, por alguns participantes, os ouvintes não demonstravam interesse em interagir com os surdos, pelo contrário, deixavam transparecer o desagrado, a falta de paciência e o preconceito.

Quando questionados sobre a preferência em relação aos amigos 10 participantes colocaram

em companhia de ouvintes (na vizinhança) ou sozinhos, eram ver TV, exercitar-se e andar na rua, atividades que também não requerem diálogos dos envolvidos. Esses dados mostram que a ausência de uma língua comum, mediando as interações, impede um envolvimento afetivo dos interlocutores. Nesse sentido, quanto mais profundo o relacionamento ou mais complexa a atividade, mais necessária é uma língua comum.

Diferentemente, três participantes informaram que gostavam tanto dos amigos surdos como dos ouvintes. Em relação aos ouvintes, ressaltaram as dificuldades existentes nesses relacionamentos, decorrentes da falta de compreensão da Língua de Sinais, pelos ouvintes, e da língua oral, pelos surdos. Um dos participantes colocou que na infância gostava dos amigos ouvintes e depois de adulto passou a preferir os surdos, concordando com a questão apontada anteriormente, isto é, o surdo tem amizade com os ouvintes, preferencialmente quando não tem oportunidade de escolha. Esse depoimento vem reforçar a idéia de que, à medida que o surdo se desenvolve, se apropria da Língua de Sinais e pode fazer suas opções, tende em direção à comunidade surda. Essa opção acontece porque é com esse grupo que o surdo se identifica, ou seja, compartilha a mesma forma de viver, pensar, sentir, agir e se comunicar. Nesse sentido, MARCHESI (1995) reflete

*...A comunicação é um dos aspectos fundamentais no estabelecimento de vínculos (PICHON-RIVIÈRE, 1980/1998).*

se deu, segundo eles, em virtude da dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes, da falta de paciência, solidariedade e empenho em aceitar e entender a Língua de Sinais e do preconceito por parte dos ouvintes. Isso parece demonstrar que o fato deles terem estado juntos com os ouvintes na classe comum não garantiu o estabelecimento de vínculo e a ocorrência de interações significativas, porque não houve comunicação. A comunicação é um dos aspectos fundamentais no estabelecimento de vínculos (PICHON-RIVIÈRE, 1980/1998).

Nos depoimentos, os surdos revelaram impressões muito negativas das interações com ouvintes,

que gostavam mais de se relacionar com os surdos. As justificativas para tal indicação estão ligadas, principalmente, à possibilidade de comunicação, à identidade entre eles e à dificuldade ou impossibilidade de comunicação com os ouvintes. Como foi dito pelos informantes, apenas com os surdos é possível "bater papo" e "conversar". Com os ouvintes só é possível realizar algumas brincadeiras, como nadar, andar de bicicleta, jogar bola; atividades que exigem pouca interação verbal. Dados semelhantes foram encontrados por DIAS e colaboradores (1999), no qual se verificou, segundo o relato de familiares de 29 surdos, que as atividades mais realizadas por eles,

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

que o aluno surdo educado em escolas comuns, com crianças ouvintes, ao término da escolaridade, começa a participar das associações e clubes de surdos, integrando-se às comunidades de surdos. Isso acontece, possivelmente, porque a participação na comunidade de surdos facilita a socialização lingüística desses indivíduos.

SOUZA (1998) obteve, em relato de surdo, dados adicionais sobre as dificuldades de relacionamento dos surdos com os ouvintes. Segundo esses depoimentos, em ambiente ouvinte o informante se sentia sozinho, incapacitado

quando ele conheceu uma família de surdos e, pela primeira vez, sentiu-se respeitado e aprendeu de verdade. Cabe destacar que Ricardo já havia estudado, anteriormente, em escola de surdos oralista, em regime de internato. No entanto, a experiência não foi suficiente para tirá-lo do isolamento e propiciar o seu desenvolvimento. Esse dado vem reforçar, mais uma vez, que o modelo de escola para surdos por si só não basta.

Reverendo a história da educação dos surdos entrevistados, percebe-se um desempenho muito pouco autônomo no processo

de interação com os colegas e da professora para compreender os conteúdos explanados, para realizar as atividades propostas, para se comunicar com os colegas e com a professora. Em muitos casos, pode-se perceber um envolvimento intenso da família, auxiliando nesse processo.

O tipo de apoio mais mencionado foi "pedir ajuda para entender o que a professora falava". Esse dado é bastante curioso e merece uma reflexão. Se o aluno surdo não compreendia o que a professora falava, isso podia desencadear duas condições decisivas para o resultado do seu processo educacional. Em primeiro lugar, não se estabelecia vínculo e interação com a professora, aspecto fundamental ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno (OLIVEIRA, 1998)<sup>5</sup>. Em segundo lugar, se a fala era o principal, se não o único, canal de comunicação utilizado pela professora, a apreensão de conteúdos ficava comprometida, contribuindo fortemente para o baixíssimo nível de escolaridade atingido.

De acordo com os depoimentos os participantes encontravam dificuldade frente às explicações da professora e não eram atendidos na solução das suas necessidades. A professora não exercia, nessas circunstâncias, a sua função de viabilizar a aprendizagem do aluno, transferindo essa

*...Os depoimentos obtidos indicam que os surdos, realmente, sempre foram muito ajudados durante a vida escolar...*

para interagir, conversar, expor suas próprias idéias. Enfim, declarou não saber se comunicar, mesmo sabendo falar: apenas imitava os ouvintes. Disse que esse quadro de isolamento só se modificou quando, aos 15 anos, o informante conheceu e passou a frequentar a associação de surdos, relatando como esse acontecimento deu outro significado à sua vida.

Sobre esses aspectos, MOURA (2000) encontrou dados semelhantes no depoimento do sujeito de seu estudo, Ricardo. No caso de Ricardo, a sua vida se modifi-

educacional, supostamente em virtude das práticas inadequadas e da dificuldade de comunicação. Os depoimentos obtidos indicam que os surdos, realmente, sempre foram muito ajudados durante a vida escolar. A maioria absoluta dos sujeitos entrevistados (100% da amostra) colocou ter necessidade de ajuda durante todo o processo de escolarização, embora essa condição não tenha sido vista como problemática por nenhum deles.

Os depoimentos obtidos revelam que os surdos foram depen-

<sup>5</sup>De acordo com as discussões, realizadas pela autora, sobre os estudos de Vygotsky.

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

responsabilidade para a professora da classe especial. SILVA (2000), quando estudou relatos de professores de classe comum com surdos inseridos, constatou que eles se sentiam completamente despreparados para propiciar aprendizado aos seus alunos surdos, gerando-lhes sentimentos de angústia e frustração. Essa postura do professor pode ter decorrido da visão prevalecente sobre Educação Especial, sobre aluno com necessidades especiais, sobre Educação e, acima de tudo, sobre a função do professor, isto é, que o aluno com necessidades educacionais especiais não deve ser atendido na classe comum, não é função do professor da classe comum ensiná-lo, ele não foi preparado para isso, e que a Educação Especial é um sistema separado do sistema Educacional.

O fato de o professor de classe comum não atender ao aluno surdo, juntamente com outras condições escolares não favoráveis à aprendizagem desse aluno, como dificuldade de comunicação com os colegas e/ou o uso de instrumento de comunicação inadequado, contradiz a suposição de que a simples presença do aluno com necessidades especiais na sala de aula comum provoca mudanças de concepção dos professores e dos alunos, bem como ruptura no modelo de ensino praticado, da maneira discutida por WERNECK (1998). Na verdade, o que se observa é que a inserção

do aluno com necessidades especiais na classe comum chega a modificar a dinâmica geral da classe, ou seja, as interações entre os alunos e a prática do professor. Entretanto, essas modificações não são favoráveis ao aluno surdo na suas especificidades e necessidades.

Em síntese, de acordo com os depoimentos deste estudo, quando o aluno frequenta dois modelos educacionais concomitantes, um comum e outro especial, a tendência dos professores do ensino regular é transferir ao

“sofria muito” (p. 33).

Diante dessas dificuldades escolares dos alunos surdos, havia necessidade de compreenderem o que a professora e os colegas falavam para realizar as atividades e as provas. Para isso, solicitavam ajuda, que podia acontecer de forma diferente em cada uma das modalidades educacionais e que era oferecida por pessoas diferentes: professor da classe especial, colegas surdos, colegas ouvintes, intérprete, professor da classe comum e familiares.

Na classe comum, segundo

*..o que se observa é que a inserção do aluno com necessidades especiais na classe comum chega a modificar a dinâmica geral da classe, ou seja, as interações entre os alunos e a prática do professor...*

professor do ensino especial a função de ensinar os conteúdos. Essa atitude dos professores pode favorecer ainda mais a conduta do aluno surdo permanecer na classe comum apenas copiando, sem entender os conteúdos desenvolvidos e, possivelmente, em uma condição segregada e discriminada. Um depoimento de surdo, obtido por SOUZA (1998), também confirma essas dificuldades escolares dos surdos. O informante, no estudo dessa autora, coloca que “não sabia o que estava fazendo na escola”, que “era melhor ficar em casa” já que “não entendia nada” e “não participava de nada” e que “tinha vontade de fugir”, que

o depoimento de seis entrevistados, receberam ajuda do professor e dos colegas ouvintes. Nessa modalidade, cinco participantes disseram que não receberam ajuda de “ninguém”. Na classe especial, tanto os professores como os alunos surdos ajudaram os entrevistados. Foi destacado, por um dos informantes, que os amigos surdos mais velhos ajudavam, os mais novos não. Esse dado vem reforçar a importância do relacionamento entre crianças surdas e surdos mais velhos, na escola. Os surdos mais velhos podem assumir a mediação do processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das crianças surdas,

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

como proposto no artigo 40 da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997). Na escola de surdos, o professor, o colega surdo e o intérprete ajudaram um dos entrevistados.

Além de pessoas diretamente ligadas à escola, como colegas e professores, os familiares, principalmente a mãe, também ajudaram vários participantes em atividades educacionais.

Os relatos obtidos mostram, explicitamente, que os professores da classe comum não se envolvem com os alunos surdos e não procuram atendê-los em suas neces-

sa de Sinais e por intermédio de professores surdos, constituir a comunidade surda e preservar a cultura surda.

Voltando à questão da ajuda, todos declararam apenas sentimentos positivos que emergiram nestas situações. Apenas um informante fez uma ressalva em relação à diferença entre ser ajudado na classe especial e na classe comum. Parece que se sentia mais acolhido na classe especial, onde todos, provavelmente, se ajudavam e eram ajudados. Isso acontecia como decorrência do fato de o aluno surdo se identificar com esse

do que tiveram mais amigos na classe especial mostra a importância da possibilidade de comunicação e da identificação no estabelecimento dos vínculos afetivos. E, sob esses aspectos, a LIBRAS tem uma função essencial: mediar as interações.

Com as mesmas justificativas, os dois participantes que frequentaram a escola de surdos (com sinais) indicaram terem tido mais amigos nessa modalidade educacional.

Um participante, que estudou em classe comum e em escola de surdos oralista, relatou ter tido mais amigos na classe comum. Em seu depoimento, justificou a indicação pelo fato de ter frequentado por mais anos e por mais horas/diárias a classe comum, tendo, portanto, mais oportunidades de estabelecer vínculos afetivos com os ouvintes, nesse contexto.

Com o objetivo de conhecer mais detalhadamente os relacionamentos dos surdos e suas interações, com surdos e com ouvintes, perguntou-se aos participantes se era difícil fazer amizade com os ouvintes. Tal como colocado por 11 participantes (84.6%), relacionar com os ouvintes era muito difícil, e apenas dois (15.4%) colocaram que era fácil. Esses dois, cabe informar, tinham oralidade superior aos demais.

De acordo com o que foi relatado, constata-se que os participantes não demonstraram resistên-

*..a escola comum está muito distante de poder atender às necessidades educativas especiais dos alunos surdos..*

sidades especiais. Os amigos ouvintes, igualmente, não se preocupam em ajudar. Dentro desse contexto discriminatório, preconiza-se, no movimento da inclusão, que o aluno surdo possa se desenvolver, aprender a ser cidadão, ser preparado para o trabalho e, ainda, possa aprender os conteúdos acadêmicos e ser feliz. Entretanto, a escola comum está muito distante de poder atender às necessidades educativas especiais dos alunos surdos, tal como aparece nos relatos obtidos. Na verdade, ela não corresponde aos anseios desta comunidade, ou seja: conviver com pessoas surdas, utilizar a Língua de Sinais, aprender por meio da Lín-

guagem de Sinais, o que não acontecia na classe comum. Seguindo o modelo ouvinte, o aluno podia se sentir, na classe comum, como diferente, aquele que os colegas precisavam socorrer, aquele menos inteligente e menos capaz.

A qualidade e quantidade de interações parecem ser melhores na classe especial. Os alunos surdos informaram que tiveram muito mais amigos nesse modelo de ensino, principalmente, segundo os depoimentos, pela viabilidade de comunicação em LIBRAS e pela identificação entre os alunos.

O fato de 10 participantes que estudaram em classe especial e em classe comum terem relata-

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

cia em se relacionar com ouvintes, pelo contrário, tem-se a impressão de que os surdos até gostariam de ter tido amizade com os ouvintes, porém, isso não foi possível em decorrência da grande dificuldade de comunicação. Essa falta de entendimento entre surdos e ouvintes está atrelada à falta de um sistema lingüístico compartilhado (SOUZA, 1998), de um território lingüístico comum (GÓES, 2000). O participante colocou que era fácil fazer amizade com os ouvintes, condicionou esse fato à compreensão do ouvinte pela sua comunicação.

Resumindo, os alunos surdos, independentemente da modalidade de ensino, estabelecem vínculos afetivos mais significativos com os colegas surdos, principalmente pela possibilidade de interação e de comunicação.

A interação social e o desenvolvimento comunicativo são processos muito interligados. MARCHESI (1995), por exemplo, chega a afirmar que é difícil diferenciar as duas dimensões. Para este autor: "A interação social pode ser estudada não somente como dimensão do desenvolvimento ou como um processo em que intervem um conjunto de fatores comunicativos, mas, também, como elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem" (p.209).

Complementando o tema *Relacionamento*, julgou-se, também, importante saber se os vínculos estabelecidos na escola eram

transferidos para a vida fora do ambiente escolar, visando explorar se as amizades se estabeleciam condicionadas ao contexto em que se iniciavam, ou se podiam se fortalecer a ponto de extrapolar o ambiente educacional. Para tanto, perguntou-se aos participantes se eles se encontravam com os seus amigos fora da escola.

De acordo com os relatos,

ram que as interações eram superficiais, circunscritas a determinados locais e fragmentadas.

Finalizando a investigação sobre o *Relacionamento* dos alunos surdos, buscou-se conhecer se os vínculos estabelecidos, na escola, permaneceram até a vida adulta. Com esse objetivo, foi perguntado aos participantes se eles se encontram com os amigos da es-

*...Resumindo, os alunos surdos, independentemente da modalidade de ensino, estabelecem vínculos afetivos mais significativos com os colegas surdos, principalmente pela possibilidade de interação e de comunicação.*

sete participantes indicaram que se encontravam tanto com os amigos surdos como com os ouvintes, fora da escola. Outros cinco se encontravam só com os amigos surdos. Esses participantes esclareceram que com os surdos passeavam, conversavam, brincavam, iam a festas e, portanto, tinham uma interação mais diversificada. Quando tinham, também, amigos ouvintes, encontravam-se apenas para brincar na rua, pois eles eram seus vizinhos. Além disso, não conversavam com os amigos ouvintes, só se cumprimentavam. Apenas um (7.7%) participante relatou que se encontrava com uma amiga ouvinte porque não tinha oportunidade de conviver com os amigos surdos fora da escola.

Quanto ao relacionamento com os ouvintes os relatos indica-

cola ainda hoje e com quais amigos. Dentre os 13 informantes, 12 deles (92,3%) indicaram que se relacionam, na atualidade, com os amigos surdos. Pelos relatos desses participantes, percebe-se que a comunicação é o fator determinante desta situação, ou seja, os laços de amizade são condicionados à possibilidade de comunicação, em LIBRAS.

### Conclusões

Os dados indicaram que os participantes se relacionaram mais com os colegas surdos e que esses eram os seus amigos preferidos. Com os amigos ouvintes não interagiam e, portanto, não se estabeleceu vínculo de amizade. Com os surdos, a situação era bem diferente: ocorriam interações e vínculos que extrapolavam o con-

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

texto da escola, perdurando para além dos anos de escolarização e resultando em vários casamentos entre colegas de classe e /ou relacionamentos que se mantêm até os dias atuais.

Os participantes relataram que estabeleceram vínculos de amizade apenas quando havia comunicação de fato, nas interações mediadas pela Língua de Sinais, ou seja, com os colegas surdos e com os professores que sabiam sinais. Adicionalmente, com os colegas surdos era possível se identificar e aprender, considerando que a necessidade de receber ajuda foi sempre uma constante na vida escolar desses alunos. Nessas situações, eram auxiliados, principalmente, pelos colegas surdos, pelos professores da classe especial e pelos familiares. Os colegas ouvintes e os professores da classe comum não se mostravam dispostos a ajudar. Esses professores, em geral, transferiam ao professor da classe especial a responsabilidade de ensinar os alunos surdos, revelando inflexibilidade nas suas funções e limi-

tações na concepção de Educação e de alunos com necessidades especiais. De acordo com os relatos dos participantes, as relações entre eles e os ouvintes foram sempre fragmentadas e superficiais.

Os participantes tiveram mais amigos na classe especial,

esta for a realidade, a inserção de alunos surdos no ensino regular pode representar um grande equívoco.

Finalizando, este estudo mostra a importância de se ouvir os usuários do sistema educacional para garantir propostas curri-

*...este estudo mostra a importância de se ouvir os usuários do sistema educacional para garantir propostas curriculares capazes de atender, realmente, as necessidades de seus alunos...*

possivelmente porque essas interações foram mais significativas, em decorrência da efetividade da comunicação e da identificação.

Devido às dificuldades de relacionamento apontadas pelos surdos na escola regular, pode-se questionar sobre a validade das experiências, nessa modalidade de ensino, para eles. Aqui, cabe considerar que a qualidade das interações estabelecidas na escola pode comprometer todo o processo de ensino-aprendizagem. Se

culares capazes de atender, realmente, as necessidades de seus alunos. Considerando que há muito, ainda, a conhecer sobre o processo educacional dos surdos, o estudo apresenta alguns indicadores sobre as contribuições advindas da concepção socioantropológica da surdez e dos estudos bilíngües no delineamento de caminhos mais ajustados às necessidades dos surdos e em valorizar a participação dos mesmos na construção do seu projeto educacional.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Declaração de Salamanca sobre princípio política e prática em educação especial. Disponível em <http://www.regra.com.br/educacao/salamanc.htm>. (Acessado em 29/04/97).

DIAS, T.R.S.; MANTELATTO, S. A.C.; DEL PRETTE, A.; PEDROSO, C.C.A. A surdez na dinâmica familiar: estudo de uma população específica. *Espaço*, (11), 29-36, 1999.

DORZIAT, A. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. . Em: C. SKLIAR (org.): *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. v.2. Porto Alegre: Mediação, pp. 27-40, 1999.

MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. Em: C. COLL; J. PALACIOS e A. MARCHESI (org.): *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 198-214, 1995.

MOURA, M.C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.

PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. Trad. E.T.Zamikhowsky. 6ª

ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SANCHEZ, C.M.G. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.

SILVA, A .B. de P. *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. Campinas/SP: Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2000.

SOUZA, R. M. *Que palavra te falta? Lingüística, educação e surdez*, 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

## *Fonoaudiologia e Surdez: possibilidade de atuação na linguagem escrita*

Maria Cecília Marconi Pinheiro Lima<sup>1</sup>

Graziela Nascimento Esteves<sup>2</sup>

Patrícia Rodrigues De Sordi<sup>3</sup>

Heloisa Arruda Boechat<sup>4</sup>

### Resumo

**O** referido artigo trata de um trabalho fonoaudiológico voltado à escrita de um boletim informativo elaborado, na íntegra, por um grupo de adolescentes surdos atendidos pelo Cepre – Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Oliveira da Silva Porto” / Faculdade de Ciências Médicas / Unicamp. O objetivo da confecção deste boletim foi proporcionar aos adolescentes surdos um contato com a língua portuguesa em sua modalidade escrita, num contexto

social significativo. Durante todo o processo, os adolescentes trabalharam em grupo escolhendo os temas, coletando opiniões, realizando pesquisas e organizando o material final por meio das suas próprias produções escritas. Os textos foram revisados pelas fonoaudiólogas e pelos alunos, procurando preservar as particularidades da produção gráfica de cada “redator”. Durante todos os procedimentos procuramos salientar a importância da língua de sinais e da leitura orofacial no processo comunicativo. A criação do boletim “Correio do Cepre” propor-

cionou um aumento da motivação com relação à linguagem escrita, ampliação de vocabulário e novos conceitos, bem como melhoria e motivação no processo comunicativo com os ouvintes.

**Palavras-chave:** surdez, escrita, fonoaudiologia.

### Abstract

**Speech therapy and deafness: Possibility of work with the written Language**

**T**he article is related to a speech therapy work towards an elaboration of a written bulletin,

<sup>1</sup>Fonoaudióloga, Doutora em Ciências Médicas/Neurologia  
Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto – Cepre/FCM/Unicamp  
Docente da PUC – Campinas  
e-mail: ceclima@fcm.unicamp.br

<sup>2</sup>Fonoaudióloga, Especialista em Educação e Reabilitação de Surdos, Aprimorada em Fonoaudiologia na Área da Surdez.  
Agência Financiadora: Fundap  
e-mail: graziela@fono.zzn.com

<sup>3</sup>Fonoaudióloga, Especialista em Educação e Reabilitação de Surdos, Aprimorada em Fonoaudiologia na Área da Surdez.  
Agência Financiadora: Fundap  
Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto – Cepre/FCM/Unicamp  
e-mail: btedgard@terra.com.br

<sup>4</sup>Fonoaudióloga, Especialista em Educação e Reabilitação de Surdos, Estagiária em Fonoaudiologia na Área da Surdez.  
Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto – Cepre/FCM/Unicamp  
e-mail: heloisaboechat@hotmail.com

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

*done by a group of deaf teenagers, enrolled at CEPRE/Center of Studies and Research in Rehabilitation "Prof. Dr. Gabriel Oliveira da Silva Porto" / Medical Faculty / Unicamp. The main purpose of the bulletin was to offer deaf teen-agers a contact with the Portuguese language, in its written form, in a meaningful social context. During all the process, the teen-agers worked in small groups, choosing the subjects, collecting different opinions, doing research and organizing the final article with their own written productions. The reports were revised by the speech therapists and by the students, preserving the written particularities of each teen-ager. During all the procedures, there was emphasized the importance of both sign language and speech reading, in the process of communication. The elaboration of the "CEPRE Bulletin" offered an increase in motivation in relation to writing; new vocabulary and concepts and more motivation for the communicative process with hearing persons.*

**Key words: deafness, writing, speech therapy.**

### Considerações teóricas

Muitos estudos revelam que pessoas surdas, mesmo depois de terem passado pela es-

colarização, apresentam dificuldades no uso da escrita (GÓES, 1996).

Segundo ZAMEL (1987 apud QUADROS, 1997), a escrita deve ser a oportunidade do indivíduo expressar inúmeras situações significativas para determinados fins. A produção criativa é possível somente quando envolve situações comunicativas verdadeiras e quando o aluno identifica as possibilidades da nova língua enquanto objeto social/interacional.

O Programa "Escolaridade e Surdez" do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel Oliveira da Silva Porto" / Cepre / FCM / Unicamp recebe alunos surdos que estão inseridos em escolas regulares pertencentes à rede municipal ou estadual e oferece, aos mesmos, atividades pedagógicas e fonoaudiológicas que lhes permitam acompanhar o currículo escolar da rede comum de ensino.

É objetivo desse programa, então, atender o aluno surdo em suas necessidades escolares, dando ênfase na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, no pensamento lógico-matemáti-

co (no que concerne principalmente ao estabelecimento de relações) e à construção e/ou desenvolvimento da língua de sinais, linguagem oral e da leitura orofacial.

O programa atende os alunos surdos, no período contrário ao que os mesmos freqüentam a escola regular, três vezes por semana, em um trabalho em grupo e individual, realizando atividades de acordo com as necessidades do aluno e sua condição escolar. Os atendimentos em grupo visam a melhoria de dificuldades comuns aos alunos surdos, ou seja, lida-se em grupo com atividades de leitura e produção de textos com o intuito de adequar o desempenho escolar do aluno surdo nessas modalidades e, também, com vistas à melhoria de suas estruturas lingüísticas que estarão sendo trabalhadas concomitantemente com o auxílio da Língua de Sinais. Os atendimentos individuais pedagógicos se destinam a trabalhar as dificuldades específicas do aluno surdo em algum conteúdo escolar (história, ciências, matemática, dentre outros) que esteja prejudicando seu desempenho global naquele ano escolar.

*A produção criativa é possível somente quando envolve situações comunicativas verdadeiras e quando o aluno identifica as possibilidades da nova língua enquanto objeto social/interacional.*

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Os atendimentos individual e/ou em grupo, na área da fonoaudiologia, têm como objetivo trabalhar a recepção da fala através de técnicas de identificação dos sons do Português para a leitura

vador, por meio da produção de um boletim informativo.

## A laboração do boletim

Fizeram parte desse trabalho seis adolescentes surdos, na faixa

vo, revista etc.), sendo que a opção dos adolescentes foi pelo boletim. Em seguida, os alunos escolheram, por meio de votação, o nome do boletim "Correio do Cepre".

Para confecção do boletim, os alunos trabalharam em grupo escolhendo o tema. A partir dessa etapa, o grupo se subdividiu em três duplas, sendo que cada dupla ficou responsável em escolher os entrevistados e realizar entrevistas com perguntas elaboradas previamente.

As fonoaudiólogas foram responsáveis em acompanhar as duplas bem como auxiliá-las na revisão dos textos, procurando preservar as particularidades de suas produções gráficas.

A digitação, diagramação e impressão do material escrito ficou sob a responsabilidade das fonoaudiólogas.

*...o objetivo do referido trabalho foi proporcionar aos adolescentes surdos um contato com a língua portuguesa em sua modalidade escrita, num contexto social significativo e motivador...*

orofacial, a produção de sons, o aumento de vocabulário e a leitura e escrita da língua portuguesa.

Nesse sentido, o objetivo do referido trabalho foi proporcionar aos adolescentes surdos um contato com a língua portuguesa em sua modalidade escrita, num contexto social significativo e moti-

etária de 14 a 16 anos, alunos da 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, que freqüentam o Programa "Escolaridade e Surdez" do Cepre.

Inicialmente, as fonoaudiólogas apresentaram aos usuários as diferentes formas de meios impressos (jornal, boletim informati-

## Entrevista com a Isabel

1. O que você faz no Cepre?

Instrutora de Língua Sinais.

2. Quando você começou a trabalhar aqui?

Janeiro 2000.

3. Desde quando você sabe Língua de Sinais?

Dez anos começou aprender Língua de Sinais na escola Anne Sullivan (Campinas/SP) com os alunos. Depois com 13 anos, na Associação dos Surdos de

Campinas ela aprendeu Língua de Sinais bem.

4. Quando você era pequena você ia na fono, psicóloga, professora de sinais?

Fono. Não tinha instrutora de sinais.

5. Você trabalha com crianças, jovens ou adultos?

Todos. Crianças ensina jogo, livro de histórias, teatro. Adultos e jovens: vídeos, livro de história, notícias de jornal. Também en-

sina Língua de Sinais para as mães porque é importante a comunicação com o filho surdo.

6. Você gosta dos seus alunos?  
Sim, de todos.

7. Quem aprende sinais mais rápido, as criança ou as mães?

Crianças surdas aprendem mais rápido.

8. Quantos alunos surdos você tem?

38, a partir de 6 anos.

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



Michelle (à esquerda) entrevistando a Isabel  
Instrutora de Língua de Sinais.

### Discussão de resultados

Durante a elaboração do Boletim "Correio do Cepre" observou-se :

- participação efetiva dos adolescentes em todas as etapas do processo de elaboração do boletim informativo;
- negociação do uso das modalidades de comunicação (língua de sinais, oralidade e/ou leitura orofacial) nas entrevistas realizadas;
- aumento da motivação dos alunos no processo comunicativo com ouvintes;
- aumento da motivação na construção do texto escrito;
- ampliação de vocabulário; e
- apresentação de uma escrita apoiada na língua de sinais.

A participação dos usuários em todas as etapas do processo foi fundamental para a elaboração do Boletim. No início, eles relatavam não estarem à vontade para realizar as entrevistas, que sentiam vergonha e que seria muito difícil a comunicação com os ouvintes. Depois das primeiras experiências, no entanto, ficaram bem mais envolvidos e motivados com o trabalho.

A partir daí, perceberam que havia a possibilidade de negociar com os entrevistados o uso da Língua de Sinais e/ou da linguagem oral no processo comunicativo e isso os motivou ainda mais. Com alguns ouvintes a entrevista foi realizada em Língua de Sinais e com outros entrevistados que des-

conheciam essa língua, foi necessário utilizar a oralidade e a leitura orofacial na medida do possível. Vale ressaltar que, praticamente, todos os surdos em questão são usuários fluentes da língua de sinais e, portanto, tornou-se difícil realizar as entrevistas com os ouvintes usuários da língua oral, pois os alunos não dominam essa língua.

Outro aspecto bastante positivo obtido como resultado desse trabalho foi o fato dos alunos se interessarem mais pela produção escrita, pois anteriormente, esse era sempre um momento de muitas reclamações. Eles voltavam das entrevistas com muito mais disposição para redigir as informações e os novos conhecimentos adquiridos. Acreditamos que apenas quando há uma razão e uma função social para a escrita é que haverá motivação para tal. Durante o processo de produção gráfica, ocorria também um aumento do vocabulário por parte dos alunos, pois os entrevistados utilizavam palavras que nem sempre eram conhecidas pelos adolescentes e, em seguida, por meio de conversas com as fonoaudiólogas e com os outros colegas eles passavam a adquirir novas palavras no seu léxico.

*Outro aspecto bastante positivo obtido como resultado desse trabalho foi o fato dos alunos se interessarem mais pela produção escrita, pois anteriormente, esse era sempre um momento de muitas reclamações.*

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Como resultado final desse processo, observamos uma produção escrita, apoiada na Língua de Sinais, utilizada pela grande maioria dos adolescentes surdos em questão.

## Considerações finais

Segundo SÁNCHEZ (1996 apud Lodi, 2000), para os surdos é necessário reafirmar a necessidade de facilitar a aquisição da língua escrita através do contato significativo com ela. Esse contato significativo e motivador favoreceu a aquisição da

língua escrita e conseqüentemente, houve uma valorização de sua função social.

Este trabalho revela a importância da fonoaudiologia e

apresenta uma possibilidade de atuação fonoaudiológica, na linguagem escrita de adolescentes surdos, por intermédio das diferentes modalidades de comunicação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, Surdez e Educação*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LODI, A. C. B. *Educação Bilíngüe para Surdos* In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H. & LIMA, M. C. (org.) *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000.

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

## *Propostas terapêuticas e/ou educacionais para (re)habilitação na área da deficiência auditiva e capacitação de educadores*

Maria José Monteiro Benjamin Buffa<sup>1</sup>

### Resumo

O Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais-HRAC, da Universidade de São Paulo – USP, Campus Bauru, com apoio da Fundação para o Estudo e Tratamento das Deformidades Crânio-Faciais – Funcraf –, presta atendimento a portadores de lesões lábio e/ou palatais, anomalias craniofaciais, síndromes, outros distúrbios associados, e deficiência visual e auditiva. Na área da audição mantém quatro centros especializados, cada um com sua especificidade de acordo com o público atendido. Os atendimentos incluem desde diagnóstico das deficiências auditivas, adaptações

de dispositivos eletrônicos até (re) habilitação terapêutica e/ou educacional. Neste artigo, pretende-se destacar o atendimento de (re) habilitação que é oferecido pelo Centro Educacional do Deficiente Auditivo – Cedau – que tem como objetivo desenvolver a linguagem oral, por meio do aproveitamento da audição residual, e pelo Núcleo Integrado de Reabilitação e Habilitação – NIRH –, que tem como finalidade oferecer formas de comunicação ao deficiente auditivo, enfatizando a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, além da preparação e colocação no mercado de trabalho. Os dois serviços também auxiliam estes indivíduos na construção,

aquisição e domínio da língua portuguesa escrita. O Cedau e NIRH desenvolvem um Programa de Capacitação para educadores, que atuam, com seus usuários no ensino regular, mantendo um trabalho integrado entre Instituição e escola, colaborando para a plenitude do desenvolvimento global e inclusão social dos deficientes auditivos.

### Abstract

The Hospital de Reabilitação e Anomalias Craniofaciais-HRAC is a unit of the University of São Paulo-USP, from Bauru – SP, with support the Fundação para o Estudo e Tratamento das Deformida-

<sup>1</sup>Pedagoga e Arte Educadora; Especialização em Psicopedagogia, Universidade do Sagrado Coração (USC) e Administração Hospitalar na Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp); Mestranda em Distúrbios da Comunicação Humana pelo Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo (HRAC-USP); Diretora Técnica do Serviço de Educação e Recreação do HRAC-USP; Coordenadora do Centro Educacional do Deficiente Auditivo-HRAC-USP e Coordenadora do Núcleo Integrado de Reabilitação e Habilitação-HRAC-USP, Bauru – SP. zeze@centrinho.usp.br

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

*des Crânio-Faciais-FUNCRAF attends its patients with cleft lip and palate, syndromes, visual deficiency impairment and other associate disturbances. There are also 4 specialized centers in the area of hearing loss, each one attend a specific public. The service ranges from hearing deficiency diagnosis, electronic device adaptation to therapeutical and/or educational rehabilitation, aiming to help these individuals' social adaptation and schooling. This paper to detach the rehabilitation assistance which is provided by Centro Educacional do Deficiente Auditivo-CEDAU, which targets the oral language development, by the means of*

*higher levels of school background. With the aim of supporting school staffs, especially those who work with regular teaching students, CEDAU and NIRH develop a "Improvement Programm" for teachers, keeping an integrated work between Institution and school, cooperating for the plenitude of the global development and social inclusion of the hearing loss.*

○ Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo – (HRAC – USP), Campus Bauru, com o apoio da Fundação para o

### ***O NIRH tem como finalidade oferecer formas de comunicação ao deficiente auditivo, enfatizando a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.***

*taking advantage of the residual hearing, and of the Núcleo Integrado de Reabilitação e Habilitação-NIRH. This center has the aim of offering ways of communication to the hearing disabled, emphasizing the Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, besides preparation and a good job market position. These services also help these individuals in the building, acquisition and domain of written Portuguese, so that they can achieve higher levels of knowledge and consequently*

Estudo e Tratamento das Deformidades Crânio-Faciais – FUNCRAF, presta atendimento a portadores de lesões lábio e/ou palatais, anomalias craniofaciais, síndromes, outros distúrbios associados, deficiência visual e deficiência auditiva.

Na área da audição, o HRAC – USP mantém quatro centros especializados, cada um com sua especificidade de acordo com o público atendido. O Centro de Distúrbios de Audição, Linguagem e Visão – Cedalvi – reali-

za diagnóstico audiológico, adaptação de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) e demais atendimentos. O Centro de Pesquisas Audiológicas – CPA – destaca-se pelas pesquisas e procedimentos clínicos e cirúrgicos de implante coclear (IC). O Centro Educacional do Deficiente Auditivo – Cedau – e o Núcleo Integrado de Reabilitação e Habilitação – NIRH – realizam trabalho terapêutico e/ou educacional visando à (re)habilitação, buscando atender as necessidades essenciais dos deficientes auditivos, em relação às formas de comunicação.

vo desenvolver, ao máximo, as habilidades auditivas da criança, propiciando o melhor aproveitamento da audição residual, favorecendo a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral.

O NIRH tem como finalidade oferecer formas de comunicação ao deficiente auditivo, enfatizando a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Oferecendo esses dois serviços de (re)habilitação, busca-se respeitar as habilidades de comunicação dos deficientes auditivos, procurando favorecer o desenvolvimento da linguagem, tão importante para o desenvolvimento global do indivíduo e sua inclusão social. Como disse COOK<sup>6</sup> (1979), "linguagem é para encontrar pessoas, estabelecer e formar relações pessoais e para interagir com outros".

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Ao discorrer sobre os dois serviços de (re)habilitação oferecidos pelo HRAC – USP, pretende-se socializar a experiência e dedicação de uma equipe de profissionais que cresceu, construiu e ainda constrói conhecimento sobre a melhor forma de trabalhar com a criança ou jovem deficiente auditivo. As pesquisas, estudos e avaliações são constantes, aliados à disposição para compartilhar conhecimentos, experiências e reflexões com profissionais que abraçam a mesma causa: a (re)habilitação das deficiências auditivas.

### Centro Educacional do Deficiente Auditivo

O Cedau tem, como parâmetros norteadores às suas linhas de ação, os princípios da abordagem auricular que tem como proposta priorizar o tratamento do distúrbio primário da criança: a audição.

Segundo BEVILACQUA & FORMIGONI (1997), o objetivo dessa abordagem é auxiliar a criança a usar sua audição residual e assim crescer aprendendo a ouvir e falar de modo que possa ampliar seus conhecimentos, suas experiências de vida e se tornar integrada e participante na sociedade.

São elegíveis para esta proposta de trabalho, a criança por-

tadora de deficiência auditiva neurossensorial, sem outros comprometimentos, usuárias de AASI ou IC.

A idade para o ingresso é a mais tenra possível e, em casos de idade mais avançada, as crianças passam por criteriosa avaliação capaz de identificar habilidade au-

de aconselhamento familiar. A família é o “agente modificador da realidade” das crianças. Os terapeutas funcionam como “agentes de apoio” Bevilacqua (1985).

Ao completar dois anos, aproximadamente, a criança começa a ampliar suas relações com outras crianças e outros parceiros

*O grupo favorece um trabalho muito rico de linguagem oral, por meio de atividades de vivências (atividades de vida diária, passeios, dramatizações etc), além de atividades com temas preestabelecidos e espontâneos, objetivando o desenvolvimento da audição e linguagem.*

ditiva, de comunicação oral e de compreensão, além do nível de interesse da família. É importante que a criança resida em Bauru ou região para que possa participar assiduamente do trabalho de (re) habilitação.

Até os dois anos de idade aproximadamente, a criança realiza sessões individuais, duas vezes por semana, com fonoaudióloga ou psicóloga acompanhada da mãe e/ou pai, o que pode ocorrer em uma casa de demonstração, denominada Casa Caracol<sup>1</sup> ou em outros ambientes do Cedau. Nessa fase, a habilitação enfatiza mais a ação da família no processo terapêutico, sendo trabalhadas estratégias educacionais voltadas à audição e linguagem oral, além

além dos pais, fato que possibilita a participação em atividades de grupo. Passa a frequentar o Cedau de segunda a quinta-feira, em um período (matinal ou vespertino), e os atendimentos são mais intensos e sistemáticos. Os grupos variam de três a seis crianças e são dirigidos por pedagogas habilitadas na área da deficiência auditiva.

O grupo favorece um trabalho muito rico de linguagem oral, por meio de atividades de vivências (atividades de vida diária, passeios, dramatizações etc), além de atividades com temas preestabelecidos e espontâneos, objetivando o desenvolvimento da audição e linguagem.

Alguns critérios são observados para montagem dos grupos:

<sup>1</sup>A Casa Caracol é uma casa devidamente montada (com quarto, cozinha, sala e banheiro), que tem como finalidade reproduzir situações do cotidiano, nas quais a criança deficiente auditiva, sua família e o terapeuta vivenciam experiências de vida diária por meio de técnicas e estratégias que facilitem sua integração com o mundo sonoro.

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

faixa etária, habilidades auditivas, habilidades de comunicação, nível de interesse e desenvolvimento da criança e comportamento social e emocional. Procura-se formar grupos, o mais homogêneo possível, mas as dificuldades ocorrem e é necessário haver flexibilidade e avaliar constantemente sua dinâmica de funcionamento, para fazer os ajustes necessários para o sucesso do trabalho.

Para as crianças em idade escolar, além do trabalho citado, propõem-se atividades voltadas à escrita, que visam favorecer o processo de construção, aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, levando-as a assumirem uma posição mais positiva diante da língua portuguesa nesta modalidade de expressão. Estando mais dispostas e estimuladas, poderão alcançar graus mais avançados de conhecimentos e, conseqüentemente, níveis mais elevados de escolaridade (BUFFA & GODOY, 1998).

Associado ao atendimento de grupo, ocorrem duas vezes por semana sessões individuais de fonoaudiologia, atendendo terapeuticamente as necessidades específicas de cada criança. A revisão dos AASI e IC, moldes auriculares e adaptação dos aparelhos de frequência modulada – FM (dispositivo de amplificação sonora utilizado em sala de aula) são atividades constantes da fonoaudiologia.

Outra área importante no processo de (re)habilitação é a psicologia. “A proposta terapêutica para um trabalho mais adequado ao deficiente auditivo deve estar fundamentada num modelo clínico fonoaudiológico, mas deve estar associada também a outras fundamentações da audiologia clínica e, de modo especial, a áreas de conhecimento relacionadas à teoria da educação e à psicologia” (BEVILACQUA & FORMIGONI, 1997). Os atendimentos nessa área ocorrem individualmente, atentando principalmente para os aspectos emocionais, conforme a necessidade de cada criança. A família é foco de atenção da psicologia também nesta fase do processo; pois, segundo as mesmas autoras, quanto mais a família estiver envolvida e adequada, melhor prognóstico a criança terá.

Com esta preocupação, foi implantado no Cedau, em 1998, o Programa Integrarte, destinado às mães das crianças. O programa é dirigido por uma psicóloga, e é oferecido diariamente; as mães participam em grupo, voluntariamente, e desenvolvem trabalhos manuais, expressam sentimentos, trocam experiências, integram-se

entre si, com as crianças e com a equipe de profissionais. O momento é muito rico para a intervenção psicológica.

Ainda no atendimento às famílias, acontece mensalmente o grupo de pais, do qual participam pais e/ou mães e uma profissional de cada área do Cedau com atividades de aconselhamentos e orientações, relações interpessoais, e valorização da auto-estima. A experiência com este grupo tem sido extremamente positiva, à medida que percebemos as transformações das famílias no processo de (re)habilitação de seus filhos.

O Serviço Social também compõe a equipe, orientando, aconselhando e acompanhando as questões sociais, viabilizando o conserto dos AASI e realizando visitas domiciliares. A grande maioria das famílias pertence à classe econômica baixa, o que requer uma atenção especial.

Os encaminhamentos são uma atividade constante dentro do processo. As crianças são encaminhadas ao Cedalvi ou CPA, para os atendimentos médicos, exames, avaliações, moldagens, adaptações de AASI etc., e para o Centro Odontológico para consultas e

*Para as crianças em idade escolar, além do trabalho citado, propõem-se atividades voltadas à escrita, que visam favorecer o processo de construção, aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita...*

atendimentos dentro da própria Instituição.

Pensando na educação global da criança, o HRAC – USP oferece lanche, almoço ou jantar que, além do aspecto nutricional, tem o objetivo terapêutico para o desenvolvimento da audição e linguagem. Oferece, ainda, o transporte (com o apoio da Prefeitura Municipal de Bauru) para garantia de assiduidade da criança.

Um dos princípios da abordagem aurioral é inserir a criança no ensino regular para que tenha maiores experiências auditivas proporcionada pelo convívio com crianças ouvintes. Portanto, no período oposto ao freqüentado no Cedau, a criança freqüenta classe comum. Buscando minimizar as dificuldades enfrentadas pela criança e professor, a equipe realiza visitas nas escolas e desenvolve um Programa de Capacitação para os educadores.

O trabalho exposto tem apresentado resultados significativos, mas devo admitir que, no início, pela minha falta de conhecimento e experiência não conseguia acreditar que o deficiente auditivo pudesse ouvir e falar.

Mas nesta trajetória de 10 anos, tive oportunidade de vivenciar e me emocionar com o potencial dessas crianças. A maior satisfação aconteceu na comemoração do aniversário de 10 anos do Cedau, quando as crianças se apresentaram cantando e, mais interessante, com ritmo. A emoção tomou conta de todos, profissionais, familiares e convidados, que tiveram a oportunidade de ouvir o Coral do Cedau. Posso dizer hoje com propriedade, que valeu a pena!

### **Núcleo Integrado de Reabilitação e Habilitação**

Desde 1991, o NIRH vinha desenvolvendo um trabalho, voltado mais especificamente à preparação e colocação no mercado de trabalho, aos usuários do HRAC – USP, independente do tipo de deficiência. No decorrer desses anos, a demanda maior concentrou-se nos portadores de deficiência auditiva, o que fez com que o Programa fosse reestruturado atendendo apenas estes indivíduos, que não tinham outra instituição na cidade de Bauru para recorrer ao atendimento de suas necessidades específicas, diferente das outras

deficiências que já contavam com serviços especializados na comunidade.

Considerando a atual clientela do NIRH, ou seja, deficientes auditivos que chegaram tardiamente na Instituição tentando uma comunicação através de gestos espontâneos ou língua de sinais doméstica (forma de código restrito para comunicar-se com os pais e irmãos ouvintes) ou mesmo aqueles que não se beneficiam de um trabalho baseado na abordagem aurioral por fatores diversos, a equipe de profissionais tem refletido sobre qual a melhor forma de trabalho a ser aplicada a esses indivíduos para que desenvolvam a linguagem com efetiva comunicação e, conseqüentemente, tenham condições de inserção na sociedade de forma geral. O trabalho que está sendo realizado representa uma construção de conhecimento que está apenas iniciando.

A equipe, composta por pedagogas, fonoaudiólogas, psicólogas, assistentes sociais e instrutor de LIBRAS, tem se dedicado incessantemente a estudos, pesquisas e solicitado assessorias, no sentido de tornar-se competente para que o NIRH se transforme num Centro Educacional de Bilingüismo, complementando o atendimento na área da deficiência auditiva oferecido pelo HRAC – USP.

Atualmente, o NIRH atende 55 deficientes auditivos, com idade variada entre 7 a 30 anos, e o trabalho tem sido desenvolvido

*Um dos princípios da abordagem aurioral é inserir a criança no ensino regular para que tenha maiores experiências auditivas proporcionada pelo convívio com crianças ouvintes...*

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

com base na filosofia do bilingüismo ; portanto, os usuários têm aula de LIBRAS e de língua portuguesa na modalidade escrita, participam de atividades que enfatizam a leitura orofacial e de atividades expressivas dirigidas pela fonoaudióloga e instrutor de LIBRAS. Como a maioria dos usuários é composta por jovens e adul-

comum. Atualmente, a legislação brasileira (Lei nº 9.394/96) posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (BRASIL<sup>3</sup>, 1996).

As famílias, profissionais,

vas famílias. Outro aspecto importante é quanto à colocação no mercado de trabalho. Atualmente, quatro usuários estão em treinamento em empresas com vistas à contratação e 16 já estão contratados. Esta área de atendimento está mais estruturada devido à primeira característica do NIRH, já citada anteriormente<sup>4</sup>. Deste modo, a assistente social e a psicóloga desenvolvem um trabalho de assessoria técnica especializada junto às empresas, incluindo avaliação mensal de desempenho dos treinandos, de forma a garantir a inserção e manutenção do indivíduo deficiente auditivo no mercado de trabalho.

O maior entrave da proposta de trabalho está situado na questão escolar dos usuários que, pela dificuldade de comunicação imposta pela surdez, tem gerado uma inquietação nos professores de como dar respostas educacionais que atendam as necessidades especiais do portador de deficiência auditiva. As novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) enfatiza a necessidade de se "estabelecer um relacionamento profissional com os serviços especializados disponíveis na comunidade, tais como aqueles oferecidos pelas escolas especiais, centros ou núcleos educacionais especializados, instituições públicas

*...a equipe promove ainda o atendimento na área de preparação e colocação no mercado de trabalho visando ampliar os conhecimentos sobre si mesmo, sobre o mundo do trabalho, que a cada dia torna-se mais competitivo, exigindo preparação profissional e escolaridade.*

tos, com necessidades básicas em relação à tomada de decisões, escolhas profissionais conscientes, de acordo com suas habilidades, necessidades e interesses, a equipe promove, ainda, o atendimento na área de preparação e colocação no mercado de trabalho, visando ampliar os conhecimentos sobre si mesmo, sobre o mundo do trabalho, que a cada dia torna-se mais competitivo, exigindo preparação profissional e escolaridade. Portanto, todos os usuários frequentam escolas, sendo que a maioria está no ensino regular atendendo ao novo paradigma educacional – inclusão escolar. A minoria frequenta classe especial com vistas à inclusão em classe

professores, empregadores e demais funcionários, também estão engajadas no aprendizado de LIBRAS (em todos os aspectos), fator determinante para comunicação efetiva entre ouvintes e surdos.

Como já citado anteriormente, a experiência na área de bilingüismo é recente; portanto, não achamos propício detalhar a sua operacionalização. Quem sabe futuramente possamos divulgá-la com mais autonomia.

O importante é que, em pouco espaço de tempo, já estamos colhendo bons frutos, ou seja, percebe-se uma ampliação no uso de LIBRAS entre os usuários, entre usuários e profissionais, e entre usuários e respecti-

<sup>3</sup>No início do Programa NIRH, os treinamentos eram realizados nos próprios setores do HRAC – USP, tanto que hoje encontram-se contratados nesta Instituição, nas mais variadas áreas, 68 pacientes, sendo 26 fissurados, 41 deficientes auditivos e 01 com visão sub-normal.

e privadas de atuação na área da educação especial”, como forma de se manter um intercâmbio que facilite a relação professor e aluno e o processo de ensino – aprendizagem.

### **Programa de Capacitação para Educadores**

Com a finalidade de minimizar as dificuldades e atender as necessidades de sistematização e socialização dos conhecimentos de apoio educacional aos portadores de deficiência auditiva, o Cedau e o NIRH desenvolvem um Programa de Capacitação para Educadores que atuam com esses alunos no ensino regular. Com o objetivo de oferecer um serviço de cooperação técnica à rede de ensino estadual, municipal e particular de Bauru e região, o programa busca instrumentalizar a equipe escolar de forma a auxiliar o processo de ensino – aprendizagem dos usuários que freqüentam os respectivos serviços de (re)habilitação.

A garantia da presença dos educadores nas aulas acontece por meio de uma parceria informal com a Diretoria de Ensino Estadual e Secretaria Municipal de Educação que convocam seus professores para a participação. Já as escolas particulares são convidadas e participam efetivamente. As aulas ocorrem no próprio HRAC – USP, mensalmente (de março a novembro), com carga horária de quatro horas, nos períodos da manhã ou tarde, perfazendo um

total de trinta e seis horas.

Os temas abordados nas aulas referem-se a: Conceitos básicos sobre as deficiências auditivas; Dispositivos de Amplificação Sonora (AASI, FM, IC); Leitura e escrita na educação dos deficientes auditivos; Estrutura organizacional do Cedau e NIRH; Inclusão educacional e social; Adaptações curriculares e processo de avaliação; A relação professor e aluno no processo ensino – aprendizagem; Considerações sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Sentimentos da família e depoimentos de adultos deficientes auditivos.

O Programa de Capacitação iniciou em 1993, timidamente, visando atender as necessidades dos 20 professores das crianças do Cedau mas com o movimento de inclusão, a cada ano o número de participantes foi ocorrendo de forma crescente e o Programa tornou-se grande, tanto que atualmente está atendendo 15 escolas estaduais, 10 escolas municipais e 11 escolas particulares, perfazendo um total de 100 professores participantes. Esta é a média dos últimos anos.

te ano, realizou-se uma avaliação junto aos professores participantes, sendo que 84,09% recomendam o curso para outros professores, e 15,91% não responderam.

Pelos depoimentos, percebe-se que os professores estão mudando sua visão, em relação ao atendimento do deficiente auditivo em sala de aula:

*“Com essa capacitação estou olhando as crianças deficientes auditivas com outros olhos e com interesse para ajudá-las.”*

*“O conteúdo abordado foi de grande valia pois, hoje já não fico assustado com o tema inclusão de crianças deficientes auditivas e também deu uma visão maior para avaliação dessas crianças e alternativas para trabalhar com elas.”*

*“Este trabalho é muito importante pois esclarece dúvidas dos professores que trabalham com deficientes auditivos e não têm conhecimento real da situação.”*

Além das aulas, o Programa inclui visitas dos profissionais nas escolas, oferecendo uma cooperação técnica especializada à equi-

*Com a finalidade de minimizar as dificuldades e atender as necessidades de sistematização e socialização dos conhecimentos de apoio educacional aos portadores de deficiência auditiva, o Cedau e o NIRH desenvolvem um Programa de Capacitação para Educadores...*

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

pe escolar, mantendo um trabalho entre Instituição e Escola pois, atuando desta forma, acreditamos que a inclusão dos deficientes auditivos será favorecida e, conseqüentemente, seu desenvolvimento global poderá alcançar a plenitude.

Todo o trabalho desenvolvido nestes anos tem múltiplos significados e emoções. O respeito às diferenças e a valorização das potencialidades dos deficientes auditivos foram o eixo que norteou e norteia a atuação das equipes que, num permanente aprendizado tornaram-se capazes de transformar crises em oportunidades para crescer, construir e reconstruir, refletindo na ação e no acontecer em prol destas crianças, adolescentes, jovens, e famílias que buscam, confiaram e confiam na (re)habilitação. É um trabalho de fé, de amor e de humildade, dedicado aos deficientes auditivos que lutam por uma melhor qualidade de vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BEVILACQUA, M.C. *Compreensão de mães das orientações ministradas em um programa de audiologia voltado para a educação de crianças deficientes auditivas*. São Paulo, 1985. 2.v. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.
2. BEVILACQUA, M.C., FORMIGONI, G.M.P. *Audiologia educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva*. Carapicuíba: Pró-Fono, 1997.
3. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
4. BRASIL. *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*. Disponível: site do Ministério da Educação. URL: <http://www.mec.gov.br>. Consultado em 04 de setembro de 2001.
5. BUFFA, M.J.M.B., GODOY, L.A.F.G. *Habilitação/educação/inclusão: experiência no Cedau*. In: Seminário Nacional Do Ines, 3., 1998, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: I Gasficci, 1998. p.140-145.
6. COOK (1979) apud Fonseca, V.R.J.R.M. *Surdez e deficiência auditiva: a trajetória da infância à idade adulta*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 224.

## VISITANDO O ACERVO DO INES

Leila Couto Mattos  
Mestranda em Educação da UERJ  
Diretora do Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico  
do INES



*AULA DE LINGUAGEM ARTICULADA – Uma lição de geografia, dada pelo prof. Saul Carneiro*

**D**e acordo com a reportagem realizada por Adalberto Ribeiro, em novembro de 1942, sobre o então Instituto Nacional de Surdos Mudos, na separata da "Revista do Serviço Público" Ano V – Vol. IV – nº 2, constante de nossa biblioteca, eram desenvolvidos no Instituto três diferentes métodos de ensino, na década de 40.

O Método Escrito ou Curso de Linguagem Escrita e Silenciosa era indicado aos alunos que chegavam ao INES com idade superior a 10 anos e era considerado como um excelente recurso, cujos resultados eram compensadores para esses alunos que ingressavam com idade avançada.

O Método Auricular ou Auditivo era um método indicado aos alunos que apresentavam audição residual aproveitável e que, por

tanto, faziam o trabalho de educação auditiva, visando a aquisição da fala.

O Método Oral era indicado aos alunos que chegavam ao INES com idade inferior a 10 anos e consistia no ensino da linguagem falada ou articulada.

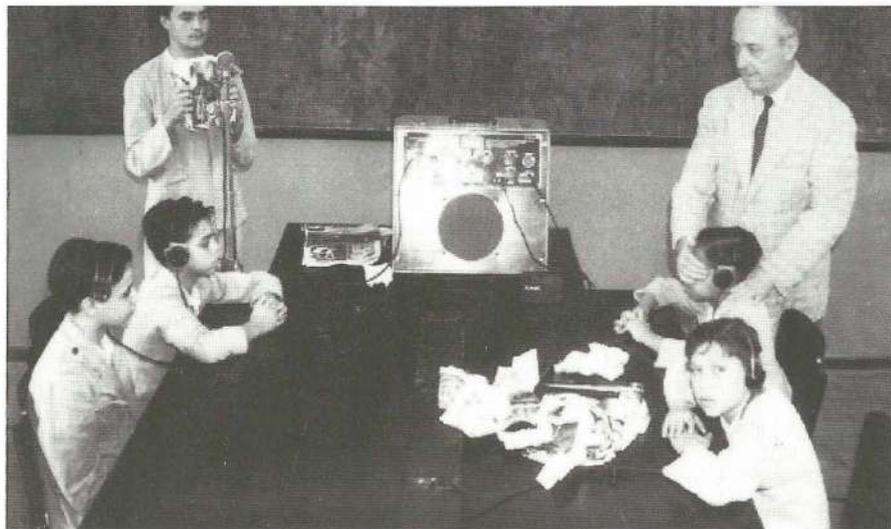
Ainda em relação ao Método Oral, consta do acervo do INES a primeira cartilha elaborada, no Brasil, para uso das crianças surdas, em 1946. De autoria da professora Léa Paiva Borges Carneiro

e do professor Jorge Mário Barreto; a cartilha "Vamos Falar".

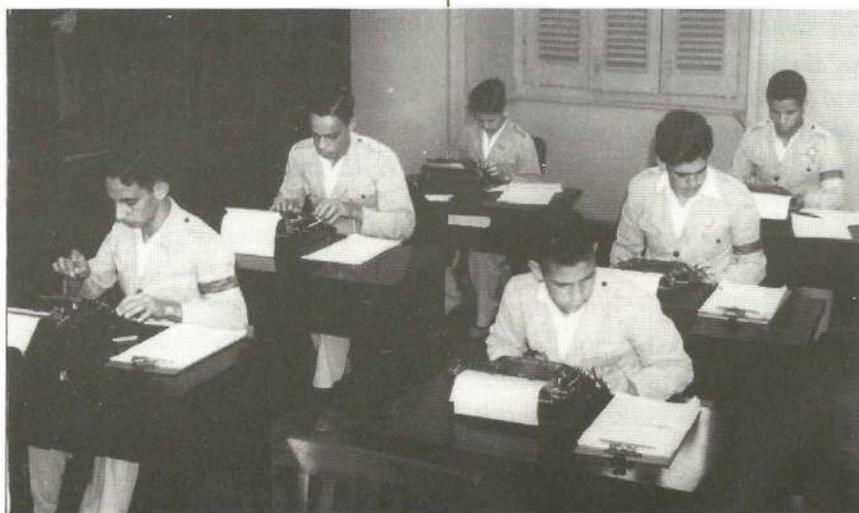
*"Deve-se ao louvável esforço dos seus Autores e aos conhecimentos que, no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, sobre o assunto adquiriram, na regência das classes de linguagem articulada e leitura sobre os lábios" (Prefácio).*

Agradecimentos à equipe da Biblioteca Pública do INES

## **VISITANDO O ACERVO DO INES**



*CLASSE AURICULAR – O prof. Brasil Silvado servindo-se da aparelhagem amplificadora do som numa de suas aulas diárias*



*CLASSE DE MÉTODO ESCRITO – Alunos executando trabalhos em máquinas de escrever*

### *Experiências de pais de múltiplos deficientes sensoriais – surdocegos. Do diagnóstico à educação especial*

Susana Maria Mana de Aróz

São Bernardo do Campo, SP. UMESP – 1999.

#### Resumo

*Este estudo tem por objetivo descrever as experiências de pais de múltiplos deficientes sensoriais – surdocegos, por ocasião do diagnóstico e da procura de atendimento especializado, a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas com 20 pais, que tem ou tiveram ligação com instituições educacionais especializadas em surdocegueira na Grande São Paulo.*

No capítulo da Literatura, apresenta o conceito da surdocegueira e sua inserção dentro das

múltiplas deficiências, realiza levantamento bibliográfico das causas e conseqüências, dos programas educacionais com a evolução dos mesmos, as dificuldades e as conquistas dos pais.

Interpreta os dados obtidos nas entrevistas à luz da bibliografia, relatando as angustias enfrentadas pelos pais nos diagnósticos e na procura de educação especial, que foi muito demorada e difícil de localizar, a impotência por não saberem como auxiliar seus filhos com dificuldades de visão e audição, e as conquistas provindas destas experiências.

Os pais participantes enfrentaram o problema contando com seus recursos internos, os apoios

da própria família ou amigos, a atenção dos programas educacionais especializados, com atendimento integral à família e a convivência com outros pais para compartilhar forças e dividir dificuldades.

Concluindo, levanta temas de pesquisa e atuação profissional na divulgação das múltiplas deficiências, atuação interdisciplinar incluindo os pais, aprofundamento dos estudos das relações pais – filhos e profissionais – clientes, implantação de redes de apoio integrais com pais experientes e profissionais, no diagnóstico e noutras crises, assim como a promoção de relações interinstitucionais das áreas de Saúde e Educação.

## *Análise da fluência verbal de surdos oralizados em português brasileiro e usuários de língua brasileira de sinais*

Susana Francischetti Garcia

São Paulo, SP, 2001. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP.

### Resumo

*Este estudo tem como objetivo traçar o perfil da fluência verbal de surdos oralizados em Português brasileiro, usuários de Língua Brasileira de Sinais, em relação aos aspectos de velocidade da fala, tipologia das disfluências da fala e frequência de rupturas da fala tanto na produção oral quanto na produção multimodal. O perfil da fluência foi investigado através da análise perceptual de amostras de fala de 12 indivíduos adultos surdos profundos congênitos.*

*A metodologia de coleta e a análise da fluência foi baseada em protocolo brasileiro de avaliação da fluência. Os dados obtidos foram comparados intragrupo, ou seja, a produção oral dos surdos com sua produção multimodal, e intergrupos, a produção dos surdos com os parâmetros de fluência de ouvintes falantes de Português brasileiro. Os resultados indicam que a fluência da fala dos surdos, tanto na produção multimodal quanto na produção oral, são diferentes da fluência dos ouvintes.*

*tes. A velocidade da fala dos surdos é mais lenta que a dos ouvintes. Quanto à tipologia das disfluências da fala, os surdos apresentam resultados diferentes dos ouvintes (exceto na produção oral, para disfluências comuns). A frequência de rupturas da fala dos surdos é superior à dos ouvintes (exceto na produção multimodal, para a porcentagem de descontinuidade de fala). Este estudo evidencia a necessidade de novas pesquisas sobre a fluência verbal dos surdos.*

## *Investigação da relação entre pais e o filho com deficiência auditiva*

Célia Horta

São Paulo, SP, 2000. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia – USP.

### Resumo

*Este estudo refere-se aos efeitos de atitudes na relação entre pais e o filho com deficiência auditiva e a influência desta relação sobre a capacidade adaptativa do deficiente auditivo. Os sujeitos são 20 surdos encaminhados por escola especializada, 10 deles considerados “adaptados” e os outros considerados “não adaptados” pelos funcionários da escola. É utilizado o método da entrevista clínica. Além da entrevista com os surdos, os pais passam por entrevistas em que situam seu filho nos setores Produtividade, Sociocultural, Orgânico e Afetivo-relacional (segundo Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada de Ryad Simon) e fornecem um histórico sobre o relacio-*

*namento com o filho. A pesquisadora criou uma classificação de pais: “pais-heróis”, “pais-carrascos”, “pais-vítimas” e “pais-continentes”. Após análise qualitativa dos dados, verifica-se que os sujeitos considerados “adaptados” pela escola, também são considerados adequados nos quatro setores da adaptação e têm “pais-continentes”, capazes de expressar ambivalência de sentimentos em relação ao filho. É dado destaque à relação entre o tipo de vínculo estabelecido entre pais e filho e os desdobramentos da agressividade no filho. Verifica-se que os filhos de “pais-continentes” apresentam “agressividade construtiva” cujo uso se volta para o desenvolvimento, enquanto os restantes apresentam importantes ma-*

*nifestações de “agressividade destrutiva” voltada para os mundos externo e interno. Denominando-se “pais-heróis” aqueles que negam o ódio contra o filho, resulta que a agressividade do filho volta-se para seu interior. Os chamados “pais-carrascos” – hostis por negarem, produzem no filho agressividade, ora voltada para o interior, por amor – filho vive submissão ao sadismo dos pais, ora para o exterior, identificado com o id sádico dos pais. Um quarto e último tipo, de “pais-vítimas” que reprimem o ódio, também provoca no filho uma dupla ação da agressividade: voltada para o interior, por identificação com o ego sofredor dos pais; ou voltada para o exterior, devido identificação com o superego sádico dos pais.*

## *Avaliação de sistemas educacionais: contradições e possibilidades de um instrumento de política social*

Márcio Oliveira Ferreira

2001. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

### Resumo

*O* objetivo da dissertação é o de realizar uma discussão sobre diferentes perspectivas acerca do tema da qualidade do ensino no âmbito da educação básica, como decorrência do recente aumento das demandas educacionais da sociedade ligadas à introdução de novos processos produtivos na economia. Utilizando o suporte metodológico da Teoria Crítica (Habermas), apresenta o contexto das mudanças ge-

rais do capitalismo tardio de um ponto de vista das relações de poder, tendo em vista oportunidades que se abrem para uma educação promotora da cidadania. Discute tanto as abordagens de autores ligados aos organismos internacionais que vêm apoiando a implantação de sistemas de avaliação em larga escala como, também, as dos autores críticos das reformas de orientação neoliberal. Ressalta a importância das categorias de qualidade educativa preconizadas

por Pedro Demo (qualidade formal e política), por serem capazes de dar conta da complexidade envolvida na redução das desigualdades sociais do capitalismo. Desenvolve uma análise de relatórios do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com base na perspectiva de Claus Offe acerca dos problemas estruturais do Estado capitalista, propiciando uma maneira de compreender as repercussões da avaliação sobre os sistemas educacionais.

## *A rotina de um centro de referência em deficiência auditiva: perspectiva de pais e profissionais*

MOTTI, Telma Flores Genaro.

São Carlos, SP, 2000 (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

### Resumo

**A** dinâmica familiar e o impacto da deficiência auditiva têm sido objeto de estudos para conhecimento e orientação dos profissionais que lidam com a criança e a família. Neste trabalho é abordada a questão de como uma rotina para diagnóstico da deficiência auditiva poderia estar influenciando nas atitudes e atuações dos pais, em relação às providências a serem tomadas, visando a habilitação e a reabilitação da criança. Foram descritos os procedimentos da rotina de diagnóstico de deficiência auditiva em crianças, adotados no Centro de Atendimento aos Distúrbios da Audição, Linguagem e Visão (Cedalvi), do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC) da USP, em Bauru, SP, de acordo com relatos dos profissionais das diferentes especialidades. Foram também verificados, junto aos pais de 50 crianças com até 6 anos e 11 meses de idade, o entendimento e o seguimento das orientações transmitidas durante a rotina e três meses após o seu encerramento.

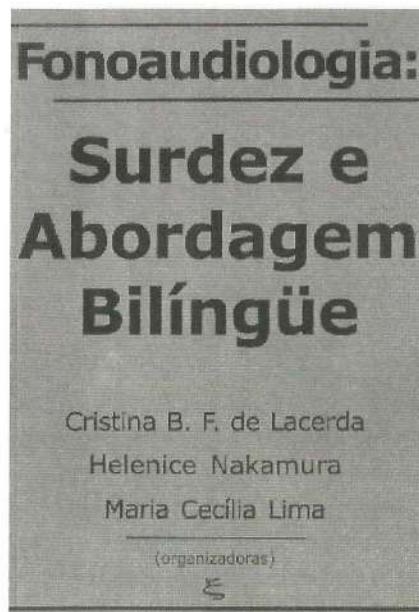
Os resultados mostraram que os profissionais estavam preocupados com a situação da criança no seu meio familiar e social e, na maioria dos atendimentos, passavam informações para os pais sobre os procedimentos e os resultados, sobre as orientações relacionadas ao modo de agir com a criança no cotidiano e sobre os atendimentos que a criança deveria receber. Também relataram sua intervenção nas dificuldades e expectativas dos pais. Praticamente todos os pais tinham noção da deficiência auditiva do filho e mencionaram ter adquirido, na rotina, mais conhecimento e recebido mais orientações sobre as condutas a serem seguidas do que sobre o diagnóstico. No acompanhamento, os pais mostraram-se mais observadores quanto às atitudes auditivas e comunicativas do filho. Suas respostas indicaram que as orientações a respeito da conduta, em relação à criança e à vida pessoal e doméstica, foram tão importantes quanto aquelas relacionadas ao diagnóstico e ao AASI. A maioria dos pais estava seguindo as ori-

entações recebidas, principalmente sobre a comunicação com a criança, e relatou melhora no comportamento comunicativo e redução dos problemas de comportamento da mesma. Com menor frequência, devido à falta de serviços especializados nos locais onde moravam ou à falta de recursos para custeá-los. Os pais também relataram que estavam lidando e aceitando melhor a deficiência auditiva do filho e estavam mais tranquilos e seguros. A fim de que os pais venham a ter maior acesso aos atendimentos recomendados, sugere-se o desenvolvimento de um trabalho de liderança com eles, instrumentalizando-os quanto aos direitos das crianças deficientes auditivas e quanto às iniciativas de cobrança junto ao poder público e à comunidade. Sugere-se também a descentralização dos serviços de diagnóstico, nos moldes prestados pelo Cedalvi, de modo que um número maior de casos possa vir a ser atendido mais rápida e efetivamente e que as famílias possam contar com orientações e apoio mais próximos.

### *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe*

Cristina B.F. de Lacerda  
Helenice Nakamura  
M<sup>a</sup> Cecília Lima

Editora Plexus – 2000



**N**este conjunto de textos, as autoras buscam um diálogo sobre a prática fonoaudiológica atual, relatando experiências bilíngües e estudos na área da surdez.

Questionam as novas formas e prioridades da fonoaudiologia, considerando o novo papel deste campo na área da surdez. As autoras relatam problemas en-

frentados nesta área, principalmente em relação ao preconceito quanto ao uso da língua de sinais, e a inserção educacional da pessoa surda.

O livro busca refletir sobre as possíveis relações entre a fonoaudiologia e a educação bilíngüe para surdos.

Define bilingüismo e a escola inclusiva que não leva em conta a importância da língua de sinais para as pessoas surdas.

Busca criar caminhos e condições para refletir a prática atual da fonoaudiologia na área da surdez respeitando a língua de sinais.

### **SURDEZ**

### ***Processos Educativos e Subjetividade***

Organizadores:

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
M<sup>a</sup> Cecília Rafael de Góes

Editora Lovise – 2000

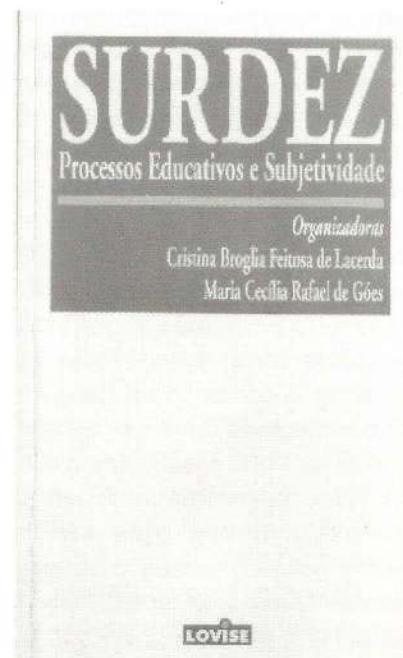
**E**ste livro, de maneira instigante, analisa as questões relativas ao contexto escolar relacionando a construção da subjetividade do surdo. As autoras apresentam pesquisas de campo abordando a importância do ensino em língua de sinais; as controvérsias em relação ao ensino inclusivo do surdo e as dificuldades encontradas com a falta de interlocução do mesmo. Questiona a dificuldade da pessoa surda em se constituir como sujeito dentro de um processo de ensi-

no que limita a elaboração conceitual.

Discute estudos surdos e a teoria crítica de *curriculum*, abordando as diferentes visões dos professores ouvintes e surdos sobre o *curriculum*, apontando o mesmo como um campo de lutas e relações de poder diferenciado da prática da educação de surdos que tende a despolitizar este campo de ação.

Aborda, também, a ausência de uma língua efetiva compar-

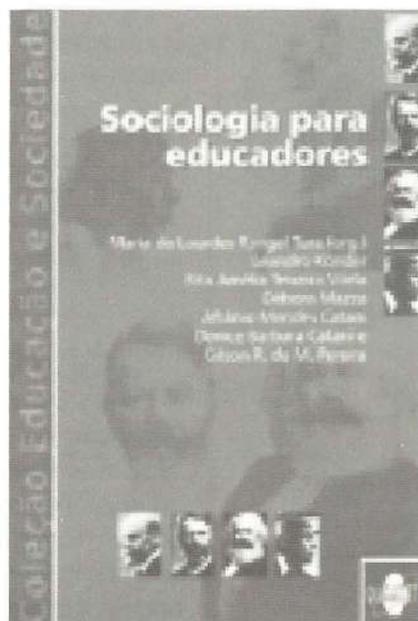
tilhada a partir da análise da intersubjetividade de Baktin. E, ainda, como condições adversas afetam a formação de surdos, sempre silenciados pelos discursos dominantes.



### *Sociologia para educadores*

Maria de Lourdes Rangel Tura (Org.)

Quartet Editora – quartet@quartet.com.br



**S**ociologia para educadores, nono volume da Coleção Educação e Sociedade da Quartet, é fundamental para professores e alunos de sociologia da educação

e reúne artigos de alguns dos mais qualificados pesquisadores do tema sobre a obra de ícones da sociologia, dos primeiros passos aos dias atuais. A sociologia da

educação é disciplina oferecida tanto nos cursos de pedagogia quanto nas licenciaturas, em que se formam professores de várias áreas.

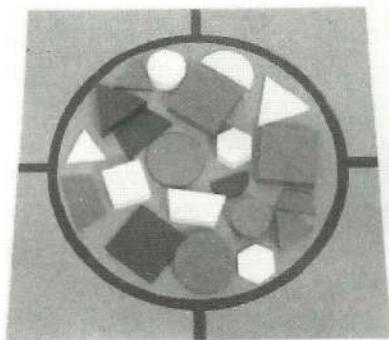
No livro, a professora da Faculdade de Educação da UERJ e organizadora desta coletânea, Maria de Lourdes Tura, relaciona a obra daquele que é considerado um dos pais da sociologia, Émile Durkheim, com a educação; Leandro Konder (professor da PUC – RJ) discute Marx e a sociologia da educação; Rita Amélia Teixeira Vilela (da PUC – MG) introduz o leitor à obra de Weber, comparando-a em alguns momentos à de Marx e relacionando-a com a educação; Afrânio Mendes Catani, Denice Barbara Catani e Gilson R. de M. Pereira (os dois primeiros ligados à USP e o terceiro à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte) apresentam várias leituras da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro; e Débora Mazza (da UNESP – Rio Claro) faz uma breve história da sociologia no Brasil pela ótica da sociologia da educação.

Que elos ligam sociologia e educação e que fundamentos teóricos sustentam o conhecimento sociológico em suas incursões na esfera educativa são algumas das principais questões discutidas neste livro que, como observa a professora Maria Alice Nogueira, da UFMG, “certamente ultrapassará o domínio das Faculdades de Educação”.

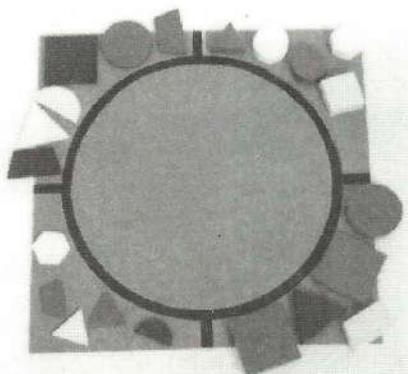
### *Jogando com Vygotsky: uma avaliação do processo de desenvolvimento da formação de conceitos*

Ana Cristina Rodrigues Vale

Psicóloga – Mestre em Psicossociologia  
Aluna - pesquisadora da Associação Brasileira de Problemas de  
Aprendizagem – Abrapa  
Orientação: Carla Verônica Machado Marques  
Psicóloga – Psicopedagoga  
Presidente da ABRAPA



O desenvolvimento cognitivo do indivíduo dá-se ao longo da vida através de diferentes fases que envolvem diversos processos mentais, um deles é o processo de formação de conceitos que tem início na infância e amadurece e se configura somente na puberdade.



Durante a infância a criança adquire capacidades de conceitualização que constituem o início desse processo. A formação de conceitos envolve todas as funções mentais superiores e é um processo mediado por signos, estes constituem o meio para sua aquisição.

Isto é, no que se refere à formação de conceitos, o mediador é a palavra, ela é o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de algum signo.

Segundo Vygotsky, ao longo do desenvolvimento cognitivo a formação de conceitos passa por três fases básicas: a primeira delas é o *Sincretismo* onde a criança não forma classes entre os diferentes atributos dos objetos; ela apenas os agrupa de forma desorganizada formando amontoados. Assim, uma criança que se encontra nesse período, quando solicitada a formar grupos com diferentes objetos (plantas, animais, objetos de cozinha etc.), poderá colocar juntos objetos que não possuem relação entre si como, por

# MATERIAL TÉCNICO- PEDAGÓGICO

exemplo, animais e objetos de cozinha. Nessa fase, a criança agrupará ao acaso ou por contiguidade no tempo ou no espaço; uma segunda fase é o *Pensamento por Complexos* onde o agrupamento não é formado por um pensamento lógico abstrato e sim por ligações concretas entre seus componentes que podem ser os mais diferentes possíveis. Assim, a criança pode, por exemplo, agrupar por qualquer relação percebida entre os objetos, ou por características complementares entre si. Num estágio mais evoluído dessa mesma fase, a criança começa a se orientar por semelhanças concretas visíveis e formar grupos de acordo com suas conexões perceptivas. Assim, a criança nesse estágio é capaz de agrupar os animais em um grupo e as plantas em outro. Esse estágio é denominado de *Pseudoconceito*. Nele os resultados obtidos são semelhantes aos obtidos no pensamento conceitual. No entanto, o processo mental pelo qual são obtidos não é o mesmo que ocorre no pensamento conceitual.

Os adolescentes não abandonam completamente as formas de pensamento mais primitivas (sincréticas e por complexos). Seu uso diminui gradualmente e começam a formar-se os verdadeiros conceitos.

As pessoas que possuem uma dificuldade na recepção e/ou compreensão das palavras, que são processos mediadores princi-

pais da formação de conceitos, como no caso do surdo sem domínio de uma língua convencional, terá dificuldades em constituir essa ferramenta do pensamento que exige uma maior capacidade de abstração, onde o indivíduo precisará sair do plano concreto, daquilo que lhe é mais palpável, visível e imediato e procurar fazer relações mais abstratas.

Algumas experiências sugerem que os surdos, sem pleno domínio de uma língua convencional, em geral, alcançaram a fase mais elevada do pensamento por complexos que são os *pseudoconceitos*. Porém, a formação de conceitos, que exige abstração, isolamento de elementos e o exame dos elementos abstratos separados da experiência concreta, é uma etapa mais difícil de ser alcançada em função de não poderem contar com a linguagem que é o instrumento do pensamento conceitual.

No entanto, o surdo pode desenvolver o pensamento conceitual através de tarefas que estimulem essa forma de PENSAMENTO/LINGUAGEM/LÍNGUA e para isso faz-se necessário o desenvolvimento de materiais e técnicas que possam auxiliar essa estimulação para a aquisição de conceitualização abstrata.

## **Avaliação da estimulação da formação de conceitos**

Este material de formação de conceitos foi projetado como

um jogo que exige a resolução de um problema que é apresentado ao sujeito, isso porque a resolução de problemas é um dos fatores-chave importantes para o surgimento do pensamento conceitual. A tarefa exige que o sujeito consiga agrupar os objetos de acordo com os atributos que são semelhantes.

## **Material**

O jogo é composto por 22 peças de madeira de cinco cores diferentes: amarelo (5 peças), roxo (5 peças), azul (4 peças), branco (4 peças), verde (4 peças). Estas peças possuem quatro combinações de medidas: altas, baixas, largas e estreitas. E seis formas: quadrados (4), circulares (5), triangulares (5), trapezoidais (4), semicirculares (2), hexagonais (2).

Essas peças integram quatro grupos diferentes, denominados, respectivamente, Lag, Mur, Bik e Cev.

Grupo 1 (LAG): 5 peças altas e largas.

Grupo 2 (MUR): 5 peças altas e estreitas.

Grupo 3 (BIK): 6 peças baixas e largas.

Grupo 4 (CEV): 6 peças baixas e estreitas.

Esse material é apresentado ao sujeito e o educador solicita que ele descubra quais são as quatro classes distintas que existem nessas 22 peças. Na base de cada peça há uma palavra escrita que

servirá como mediação para o sujeito. Uma peça é mostrada com a palavra e esta servirá de referência em suas tentativas de solução. Após o sujeito agrupar a peça que serviu de referência, esta será virada juntamente com uma outra que pertença ao mesmo grupo. Isso possibilita que o sujeito veja se acertou ou errou e refaça a classificação baseada em outros atributos.

Esse jogo possibilita também a observação de algumas características de personalidade. É no jogar que se pode observar a forma como o sujeito reage diante do êxito ou do fracasso, ele pode durante o jogo não se fixar em nenhum conceito – o que denotaria uma fluidez do pensamento – ou pode reter os conceitos formados, sem se apegar a eles nas sucessivas tentativas o que denotaria fle-

xibilidade e persistência do pensamento na busca da solução do problema. Além dessas características do pensamento que se refletem no comportamento, esse jogo possibilita ainda observar se o sujeito possui um pensamento compulsivo, tendências depressivas, se é ansioso e inseguro ou se apresenta equilíbrio entre o pensar indutivo e dedutivo.

A utilização desse material com surdos pode facilitar o proces-

so de aquisição do pensamento conceitual através da associação de diferentes fatores, entre eles a resolução de um problema que exige raciocínio lógico, o processo de classificação num nível mais abstrato (conceito) e a mediação feita por um signo (palavra), possibilitando que o sujeito passe de uma forma de pensamento mais absoluto para uma forma de pensamento mais relativo e complexo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

### *Programa Tecnep desenvolvido em parceria da Seesp/Semtec-Mec com os Cefets*

A Secretaria de Educação Especial (Seesp) e a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec), ambas do MEC, estão desenvolvendo um programa (Tecnep) junto aos Centros Federais de Ensino Tecnológico (Cefet) e às escolas técnicas do país, a fim de capacitar os professores para receberem os portadores de necessidades especiais (PNEs).

A primeira etapa do programa, ocorrida no ano passado, traçou as parcerias e as diretrizes do Programa, além da elaboração do curso de capacitação para os professores da Rede de Educação Tecnológica. A segunda etapa, por sua vez, teve início em outubro com a capacitação dos professores.

Na área da surdez, a capacitação dos profissionais será de responsabilidade do INES, que está fazendo parte do Tecnep desde o início do Programa, prestando assessoria na

área da surdez. No primeiro curso de capacitação que ocorreu em Natal/RN, estiveram presentes o psicólogo Marcelo Cavalcanti, a fono-

audióloga Mônica Campello e a professora Arthemis Teixeira. Os próximos cursos acontecerão em Belém/PA, Belo Horizonte/MG e Florianópolis/SC.



## *Curso de Língua Brasileira de Sinais em Três Rios/RJ*



No mês de setembro teve início no Salão de Reuniões da Coordenadoria Centro – Sul I, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ministrado pelo professor Heveraldo Alves Ferreira, instrutor de LIBRAS do Instituto Nacional de Educa-

ção de Surdos (INES).

Os cursistas são professores das redes estadual, municipal e APAE.

Na aula inaugural o coral “Vozes do Coração” regido pela professora Elisete, apresentou-se.

O curso teve início no dia 15 e acontecerá até 15 de dezembro de 2001.

### **Aulas de Libras no INES**

Durante o ano de 2001 foram ministrados cursos, de LIBRAS que são realizados em níveis, que vão do 1 ao 4, incluindo a conversação. Completaram os níveis 613 alunos, entre comunidade (das mais diversas profissões), familiares de alunos surdos e funcionários do INES. Novas turmas terão início no próximo ano.

### *Curso para Capacitação de Instrutores e/ou Agentes Multiplicadores de LIBRAS*

O curso ocorreu em Brasília e reuniu 76 surdos de todos os estados do Brasil.

Os representantes surdos estudaram a nova metodologia de ensino que vem sendo desenvolvida pelo grupo de pesquisas de LIBRAS / FENEIS.

As aulas foram ministradas pelos professores surdos:

Paulo André Martins Bulhões, Myrna Salermo Monteiro e as ouvintes Emeli Marques e Tanya Amara Felipe.

O grupo esclareceu dúvidas, traçou estratégias conjuntas para que a LIBRAS possa ser a língua prioritária da educação dos surdos brasileiros.



*Agenda*  
*Agenda Agenda*  
*Agenda Agenda Agenda*  
*Agenda Agenda*  
*Agenda*

⇒ Deaf Way II – 2002

Local: Gallaudet University1

Data: 8 a 13 de julho de 2002

Maiores informações: [www.deafway.org/index.asp](http://www.deafway.org/index.asp)

⇒ III Congresso Ibero – Americano de Informática e Educação Especial

Local: Fortaleza – CE

Data: (período provável) 20 a 23 de agosto de 2002

Maiores informações: [www.mec.gov.br/seesp/eventos.shtm](http://www.mec.gov.br/seesp/eventos.shtm)

⇒ III Seminário Internacional “Deficiência Auditiva na Infância: Diagnóstico e Intervenção”

Data: 20, 21 e 22 de junho de 2002 – Porto Alegre-RS

Telefax: (11) 3141.0289 – 3286.0250 (Irene)

Maiores informações: [www.cediau.com.br](http://www.cediau.com.br)

e-mail: [cediau@cediau.com.br](mailto:cediau@cediau.com.br)

O INES realiza, mensalmente, o Fórum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez. Programação para 2002 disponível no site [www.ines.org.br](http://www.ines.org.br) a partir de março.





# CARCTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES DA REVISTA ESPAÇO

## Espaço Aberto

Artigos de relevância teórica pertinentes à área da surdez

## Debate

Tema previamente escolhido a ser discutido por diversos autores

## Atualidades em Educação

Artigos de relevância teórica pertinente à área da Educação

## Entrevista

Pessoas surdas falando de sua trajetória pessoal e profissional

## Reflexões sobre a prática

Relatos da experiência de profissionais sobre sua prática

## Produção Acadêmica

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

## Resenhas de livros

Apresentação de resumo da obra

## Material técnico-pedagógico

Divulgação de materiais produzidos

## Aconteceu

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

## Visitando o acervo do INES

Apresentação de material de relevância histórica constante do acervo do INES

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

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

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

Comissão de Publicação

## Normas para publicação na revista Espaço

Os interessados em enviar artigos para a revista Espaço devem seguir o seguinte padrão editorial

- Os textos deverão vir digitados no programa Word for Windows;
- Os artigos deverão ter título e, se possível, trechos do texto em destaque (olhos);
- Formatação: papel tamanho A4, com margem superior e inferior com 4,5 cm; margem direita e esquerda com 3,0 cm;
- Cada matéria deve ter no máximo 6 páginas;
- Corpo do texto: digitação na fonte Times New Roman, tamanho de 11 pontos e entrelinha de corpo 12; justificado; título: negrito, alinhado à esquerda, separado do corpo do texto com 2 espaços;
- Referências bibliográficas, citações e notas: devem ser observadas as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) em vigor;
- Enfatizamos que as referências bibliográficas devem ser colocadas no final do texto; e na utilização de notas, deve ser tomado como padrão o uso do rodapé.



**MINISTÉRIO  
DA EDUCAÇÃO**

---

BOA ESCOLA PARA TODOS

