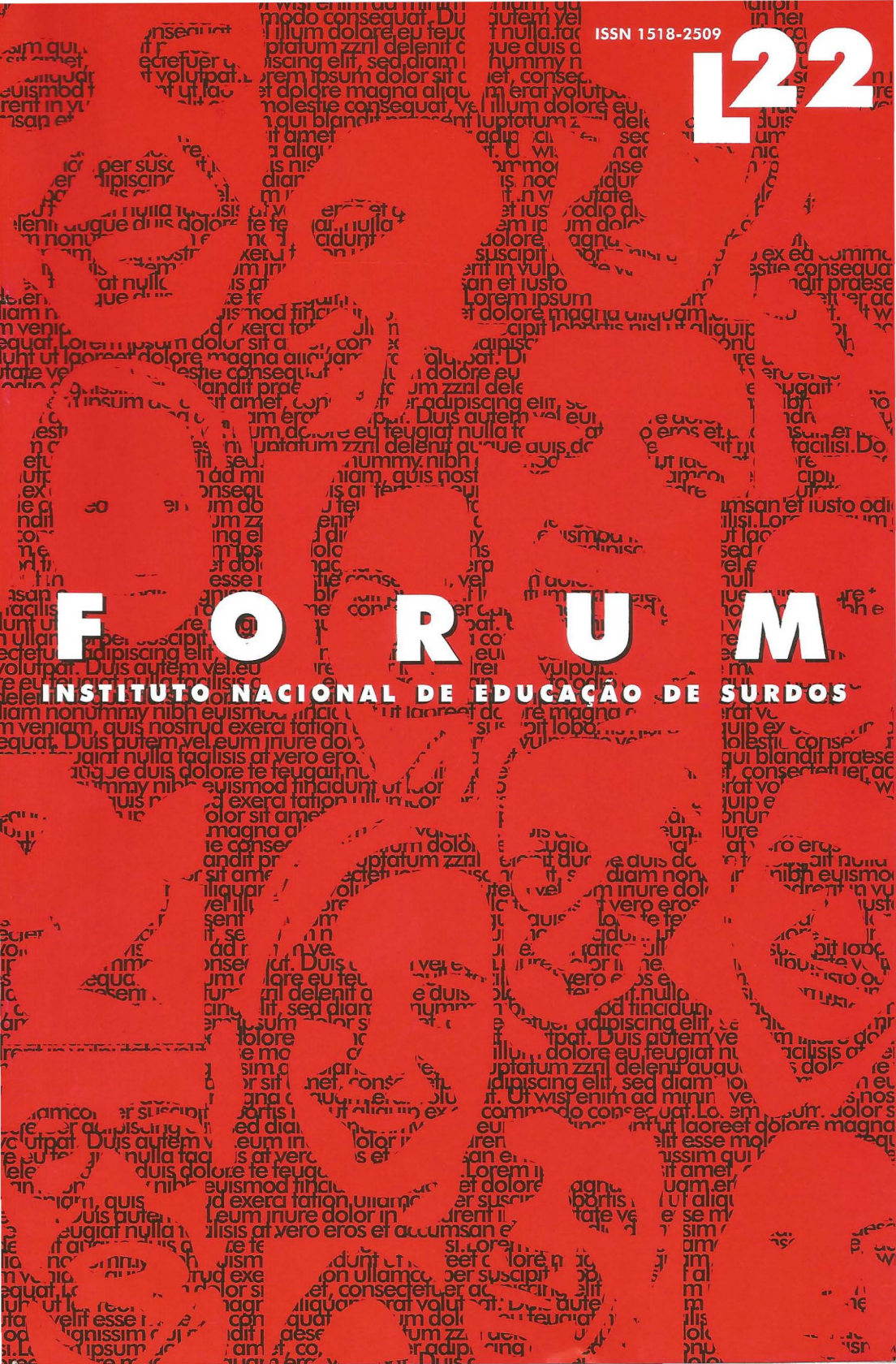
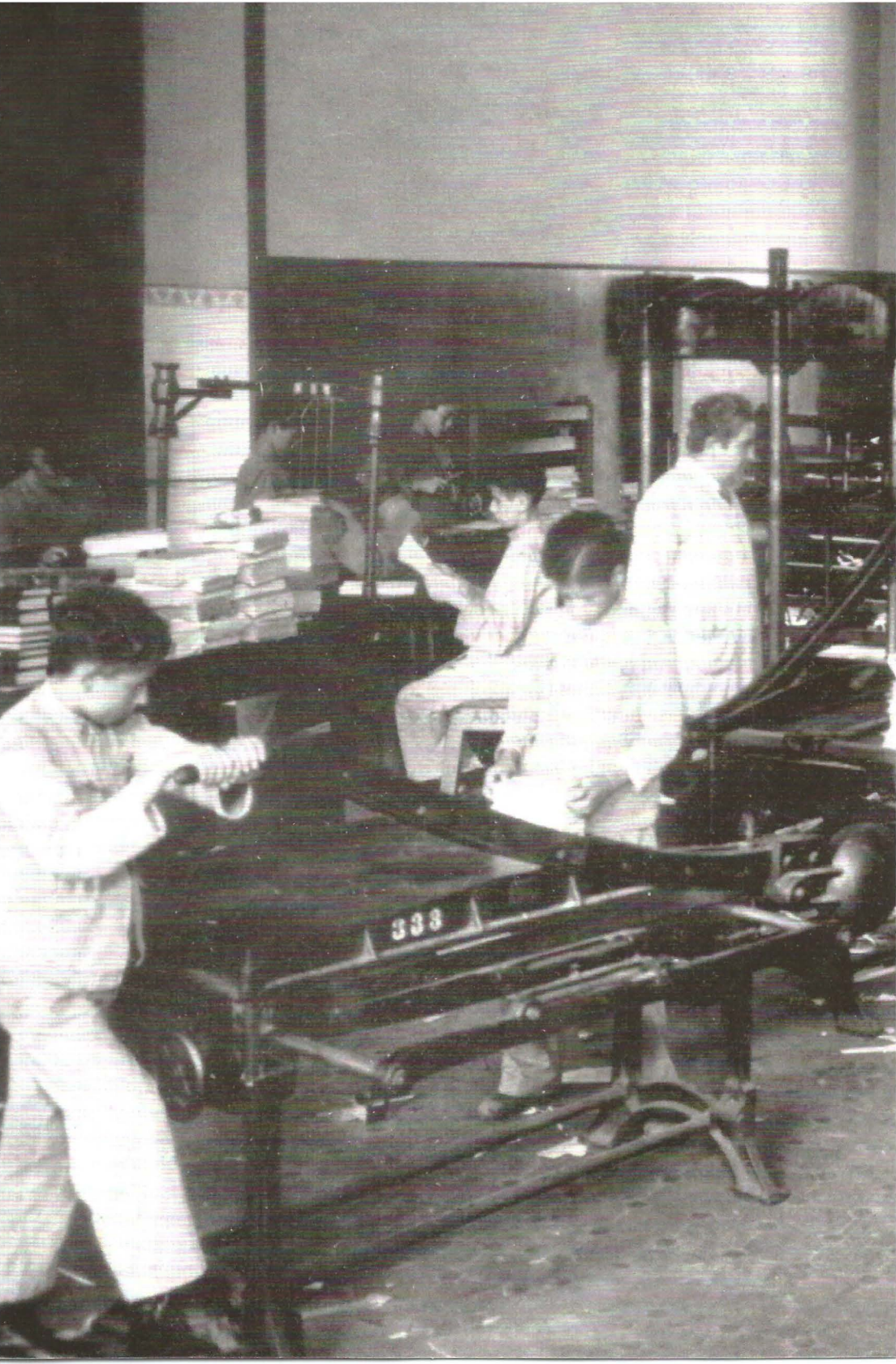


F O R U M

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS





F O R U M

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Executiva

*Rua das Laranjeiras, n.º 232 – 3.º andar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-001
Telefax: (0xx21) 2285-7284/ 2285-7597 – ramal 111
E-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br*

F O R U M

ISSN 1518-2509

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Claudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Leila de Campos Dantas Maciel

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Alvanei dos Santos Viana

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Maria Inês Batista Barbosa Ramos

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

REVISÃO
Maria Margarida Simões

EDITORAÇÃO
Tag Comunicação

IMPRESSÃO
Walprint Gráfica Editora

TIRAGEM
4.000 exemplares

ORGANIZADORES DESTA EDIÇÃO
Leila de Campos Dantas Maciel
Gisele de Almeida Bastos Joia

Forum

Vol. 22(jul/dez) Rio de Janeiro

INES, 2010

Semestral

ISSN 1518-2509

1 – Forum – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Sumário

Editorial _____	7
A criança surda: estratégias fonoaudiológicas para auxiliá-la no contexto escolar	
<i>Valderez Prass Lemes</i> _____	9
<i>Juliana Prass Lemes Ferreira</i> _____	9
Produção de mídias: a linguagem imagética na educação	
<i>Maria Inês Barbosa Ramos</i> _____	12
Transtornos do desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito surdo	
<i>Maria Cristina Petrucci Sole</i> _____	15
UNISCRIANÇA: inclusão digital através de <i>softwares</i> com escrita dos sinais	
<i>Adriana da Silva Thoma</i> _____	25
<i>Pedro Willibaldo Schuck</i> _____	25
<i>Cristiane Ramos Müller</i> _____	25
<i>Lismara Pra Zandonato</i> _____	25
Galeria de Fotos _____	38

Editorial

Neste 2.º número da Forum de 2010, falamos sobre o lugar e a importância da fonoaudiologia na educação de surdos. Mesmo atuando fora do espaço escolar, o fonoaudiólogo é o profissional preocupado com a aquisição e o desenvolvimento da língua, seja ela oral ou escrita. O seu trabalho permite que a criança surda faça construções linguísticas que a ajudarão no seu processo de aprendizagem. O tema sobre os transtornos do desenvolvimento nos mostra os desafios que o trabalho com crianças e adolescentes autistas e psicóticos significa para a escola, como um todo, e não apenas para o professor. O outro tema deste número nos fala sobre as novas tecnologias presentes hoje em sala de aula. Linguagens que não devem ser usadas para substituir o professor, mas que constituem verdadeiras ferramentas de aprendizagem.

Boa Leitura!!!

Maria Inês Barbosa Ramos



A criança surda: estratégias fonoaudiológicas para auxiliá-la no contexto escolar

Vaderez Prass Leme

Juliana Prass Leme

A criança com implante coclear: estratégias para auxiliá-la na dinâmica pré-escolar

Atitudes em sala de aula

- Não coloque a criança perto de portas, janelas e paredes.
- Verifique a iluminação da sala.
- Se possível, use uma sala silenciosa.
- Ponha oleado sobre a mesa e utilize outros elementos (filtros, borrachas) que possam reduzir o barulho produzido ao se arrastarem cadeiras e mesas.
- Cortinas, vasos de plantas, painéis de cortiça auxiliam na acústica do ambiente.
- Móveis revestidos de fórmica não são recomendados (reverberação do som).
- A criança deve ser posicionada próximo à professora.
- Fale sempre próximo da criança. A cada metro de distância o sinal de fala decresce 6 dB, se considerado o início deste em 65 dB.
- Procure não falar enquanto escreve no quadro. Se o fizer, ao voltar-se para a turma, repita o que foi dito.
- Repita as instruções para a criança. Se houver auxiliar na sala de aula, este poderá fazê-lo.
- Quando possível, disponha as mesas em semicírculo, para a criança poder visualizar todos os colegas, principalmente na pré-escola.
- Ao chamar a criança, não lhe toque o ombro. Se ela estiver longe de seu alcance, peça que um colega a chame.

Atitudes fora da sala de aula

- É adequado conversar com os colegas a respeito das necessidades de comunicação e audição da criança.
- É adequado orientar os demais funcionários da escola (merendeira, porteiro, faxineiro e outros) sobre como se comunicarem com a criança.
- Seria ideal que o terapeuta soubesse previamente o conteúdo que a escola irá dar, a fim de enriquecê-lo nas atividades de interação com a criança, como a higiene, por exemplo.
- A família também deve atuar nesse conteúdo, aplicando-o, na medida do possível, em atividades do dia a dia.

- Fale sempre de frente, com rosto expressivo, na altura da criança. O rosto expressivo é adequado para reter a atenção da criança e passar melhor a mensagem.
- Se usar movimentos corporais (gestos) para auxiliar na compreensão da mensagem, faça-o acompanhado de linguagem oral.
- Fale do que está sendo feito ou do que irá ser feito, sempre de maneira contextualizada, procurando usar sentenças simples e não longas. O apoio de fotos é enriquecedor.
- Sugira à professora que participe de uma sessão de terapia em que possa interagir com a criança.

Interação escola-terapeuta-família

- Encaminhamento ao psicopedagogo, psicólogo, explicadora, etc.

Para outros atendimentos, quando necessários

- Histórias

Será produtivo se a criança tiver conhecimento prévio do conteúdo.

Os livros devem conter ilustrações que facilitem a compreensão.

Dramatizações são enriquecedoras e favorecem a organização e a estruturação do pensamento, a sequência e o entendimento dos fatos.

- Hora da novidade

Quando esta prática for usual na escola, será conveniente que a mãe antecipe o assunto para a professora, para que esta, se necessário, possa auxiliar a verbalização pela criança.

É recomendado o uso de “caderneta de recados” para troca de informações entre mãe e professora e vice-versa.

- Jogos e brincadeiras

Explique previamente a regra. Use figuras.

Na música: procure conhecer o conteúdo da letra para depois cantá-la.

- Conheça previamente o conteúdo pedagógico que será abordado mensalmente.
- Não esqueça a importância do trabalho conjunto para o melhor desenvolvimento global da criança e melhor desempenho acadêmico.
- Outros apoios, quando necessários: psicopedagogo, psicólogo, explicadora, etc.

Caso a criança não compreenda o que lhe foi dito:

- Refrasear

Frase como “Está na hora do lanche” pode ser substituída por: “Vamos comer o lanche” ou “Vamos comer o pão”.

Use expressões equivalentes ou de sentido aproximado. Em vez de “Pegue a bola maior”, pode-se usar: “Pegue a bola grande”.

Reduzir ou parcelar a frase. Em lugar de “Pegue o lápis azul dentro da caixa”, pode ser dito: “Pegue o lápis azul. O lápis azul está dentro da caixa”.

Dar opções. Em vez de “Que cor você quer?”, pode-se empregar: “Você quer azul, vermelho, amarelo?”.

Repetir dando ênfase ao centro de interesse. Frase como “Pinte o elefante” pode ser dita: “Pinte, pinte o elefante! O elefante! Pinte o elefante!”.

Caso não compreenda o que a criança disser, peça-lhe que repita. Tente entender melhor por pistas contextuais, caso estas apareçam. Ao compreender, dê o modelo correto. Se não houver linguagem suficiente para isso, deixe a criança levar aonde ela quer e mostre-lhe o que aconteceu. Imediatamente verbalize o que ela queria dizer, por exemplo: “Ah, você quer beber água”. Se houver chance, peça que ela fale: “Dá água”.

Não se preocupe com a articulação perfeita da criança, querendo que ela fale correto; deixe a linguagem fluir.

Material elaborado pela equipe do CRIFAL (direitos autorais reservados).

Largo do Machado, 54 gr: 603/604. Tel.: 2556-1298 2265-8895

Barra – Downtown. Avenida das Américas, 500, sl. 206 bl. 4. Tel. 3982-2344

Site: www.valderezfono.fnd.br E-mail: crifal@valderezfono.fnd.br

Produção de mídias: a linguagem imagética na educação

Maria Inês Barbosa Ramos¹

O que significa a linguagem imagética?

Para Rosing (2001), o mundo se constitui num grande texto, formado por múltiplas linguagens reveladoras de naturezas as mais distintas. A imagem é uma linguagem que também pode ser compreendida como um texto a ser lido e interpretado. A visão mais contemporânea de leitura abrange múltiplas linguagens, de modo que o ato de ler, em toda a sua complexidade, cada vez mais assume uma importância singular. Então hoje podemos falar não somente de uma alfabetização que vise à leitura de palavras, mas também à leitura de imagens. Quando falamos de leitura pensamos num texto. E que é o texto?

Para alguns autores o texto deve ser entendido como um tecido que abriga um conjunto de marcas textuais sob as quais emerge a intencionalidade do autor, as quais são significadas pelo leitor. Neste sentido se torna fundamental a leitura de diferentes textos: livros, histórias em quadrinho, computador, *slides* etc. As imagens sempre existiram, mas, com os avanços tecnológicos, vivemos uma era de imersão em imagens, informações e textos. Temos um desafio: como selecionar e interpretar essas imagens? Que uso fazemos desse texto na Escola e mais especificamente na sala de aula? Podemos também fazer uso desse texto em outros espaços?

Diferentes imagens e obras podem levar o grupo a dialogar e interagir – o que gera todo tipo de discurso e interpretação. Temos então um desafio no século XXI para a Educação... Como utilizar os novos recursos tecnológicos, com suas diferentes linguagens, para contribuir e mediar o processo de alfabetização para além das palavras? Ao falarmos de diferentes linguagens, podemos dizer que elas possuem seus códigos específicos, ou seja, um sistema integrado de signos, senhas, símbolos e mensagens. Ao tentar decodificar esses signos, o sujeito faz uma reflexão sobre o mundo em que vive, e atua sobre ele buscando transformá-lo.

O uso do vídeo em sala de aula

A força da linguagem audiovisual está no fato de que consegue dizer muito mais do que captamos – chega simultaneamente por mais caminhos do que conscientemente percebemos. Parte do concreto para o abstrato, do imediato para o mediado pela ação, da reflexão da produção para a teorização (MORIN, 1995). O audiovisual (vídeo) altera a sala de aula e diversifica as atividades, pode ser utilizado como motivador da aprendizagem e organizador do ensino na sala de aula. Ainda de

1 Chefe da Divisão de Estudos e Pesquisas do INES;

acordo com o autor, o vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer e entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso.

Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula.

Vídeo significa uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais.

O vídeo é parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele - nos toca e “tocamos” os outros, que estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do *close*, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, a nós mesmos. O vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado - com múltiplos recortes da realidade - através dos planos- e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador.

O INES e as novas tecnologias na Educação

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Escola Especial e órgão do Ministério da Educação, com 153 anos de educação na área da surdez, além das atividades de ensino, configura-se num centro de referência que tem como objetivos o desenvolvimento de pesquisas, a capacitação de profissionais e a elaboração de materiais didáticos para o trabalho com o educando surdo.

A falta de material didático que atendesse à especificidade linguística do surdo levou os profissionais do INES a elaborarem uma proposta na construção e produção do vídeo, contando com a participação efetiva de alunos e outros representantes da comunidade surda e profissionais. Foi a partir de 1996 que o INES iniciou o uso da tecnologia de vídeos para a produção de materiais educativos.

Em 1999 o vídeo *Independência e Vida* tinha como objetivo estimular a formação de uma consciência crítica de alunos surdos quanto à prevenção e abuso de drogas lícitas e ilícitas. O vídeo foi produzido em língua brasileira de sinais (LIBRAS) e com legenda em português. Ao produzir este material, o INES deu um passo importante rumo à inclusão das pessoas surdas no mundo da informação e à efetiva inserção dessas pessoas na sociedade. Em 2000, novos materiais em vídeo foram produzidos para crianças e adolescente surdos. Foram utilizados clássicos da literatura infantil mundial interpretados por atores surdos, mais uma vez buscando enriquecer recursos didáticos na área. Idealizados e estruturados por uma equipe de professores ouvintes

e instrutores e monitores surdos, tais vídeos tinham o objetivo de atender não só as necessidades de professores, como também, e principalmente, as de alunos surdos na escola especial ou inseridos na rede regular de ensino.

Ao longo dos últimos anos, outras produções aconteceram, tais como: documentários de atendimento fonoaudiológico e estimulação precoce com crianças surdas, um vídeo sobre a surdo-cegueira e um documentário sobre avaliação e intervenção precoce.

Sabemos que o vídeo pode ser utilizado apenas como um instrumento de transmissão de conceitos, e não é isto que queremos. Antes de exibir o vídeo, é importante que o professor se aproprie do material, realize a desconstrução e reconstrução do produto como mediador da negociação dos significantes na sala de aula. Educar com a tecnologia é um desafio permanente.

Para que haja uma prática pedagógica voltada para o uso das novas tecnologias educacionais, será necessário um planejamento político-educacional que ofereça, seja na formação básica, seja na formação continuada do professor, currículos ou cursos que estimulem um fazer pedagógico alinhado às tecnologias educacionais.

Referências bibliográficas

MORAN, J. M. *Integração das tecnologias na educação: desafios da televisão e do vídeo*. Secretaria de Educação a Distância, 2005.

_____. O vídeo em sala de aula. In: *Revista Educação & Comunicação*, São Paulo, 1995.

RÖSING, T. M. K. *Perfil do novo leitor: em construção. A importância dos centros de promoção de leitura de múltiplas linguagens*. Passo Fundo: UPF, 2001.

Transtornos do desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito surdo

Maria Cristina Petrucci Sole

Na intenção de participar dos seminários promovidos pelo INES sobre a linguagem, aprendizagem e surdez, realizarei uma aproximação entre os transtornos do desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos surdos.

Inicialmente penso que é importante que possamos esclarecer alguns pontos teóricos necessários para entender a partir de quais paradigmas discutimos.

Em relação à surdez, as questões serão discutidas tendo como foco os sujeitos surdos profundos, que possuem uma perda auditiva que os impede de escutar a voz humana, filhos de pais ouvintes ou não e que prioritariamente se comunicam através da língua de sinais. Essa diferenciação é muito relevante, pois será esse impedimento, o de escutar a voz humana desde o nascimento ou desde a primeira infância, que irá acarretar uma especificidade: a aprendizagem desses sujeitos.

A palavra *transtorno* está relacionada ao termo inglês *desords*, isto é, refere-se a algo que está fora da ordem, algo que deveria ser de uma determinada maneira, mas, é de outra. Refere-se a uma desordem orgânica, por isso estamos preferindo falar de problemas do desenvolvimento, pois diante de um problema alguém se ocupa em resolvê-lo, solucioná-lo e não em fazê-lo retornar a uma ordem já prevista.

Utilizando-nos da surdez como exemplo, ao percebermos a surdez como um transtorno do desenvolvimento, podemos entender que é algo que está fora da ordem, como algo inadequado. A intervenção a partir desse entendimento seria de colocá-la na ordem, isto é, fazer do surdo um ouvinte. No entanto, se pensarmos a surdez como um problema a ser solucionado, tratamos de procurar uma solução para o que está colocado, para aquilo que a surdez acarreta.

O desenvolvimento humano distingue-se em duas articulações: aquelas que constituem o sujeito e os instrumentos dos quais este se vale para realizar seus intercâmbios com o meio. As primeiras têm sua especificidade no que se denomina aspectos estruturais, e os segundos constituem os aspectos instrumentais do desenvolvimento.

Os aspectos estruturais são o aparelho biológico, especialmente o sistema nervoso central, o sujeito psíquico e o sujeito cognitivo como um sistema diferenciado dentro do psíquico.

O aparelho biológico não só possibilita a existência, pois, através do sistema nervoso central, condiciona, limita, mas ao mesmo tempo amplia, em seu funcionamento, o campo dos intercâmbios. Desde a restrição biológica, limitada ao intercâmbio e às transformações materiais, o sistema nervoso central oferece sua abertura à inscrição dos processos simbólicos e virtuais.

Sobre esse alicerce determinado pela presença de uma estrutura familiar se constitui o sujeito psíquico. A partir das significações dadas pelos atos e pelo lugar

da criança no desejo dos pais, o sujeito psíquico vai se constituindo. Quando uma criança deseja, ela está interessada por aquilo que, em uma primeira instância, resulta interessante para a sua mãe. O meio, enquanto coisas e pessoas, torna-se objeto de interrogação, de experimentação, de intercâmbio organizado. Essa organização é em si mesma importante, porque fornece sistemas cada vez mais confiáveis para a realização do intercâmbio. Este é o sujeito do conhecimento.

Os três sistemas desse tripé estão absolutamente imbricados entre si e são os respectivos objetos de estudo da neurologia, psicanálise e psicologia cognitiva (Piaget).

Os aspectos instrumentais do desenvolvimento são aqueles que permitem ao sujeito entrar em contato com o meio. Os instrumentos para apreender o mundo são: jogos e brinquedos, linguagem e comunicação, psicomotores, aprendizagem, processos de socialização e organização dos hábitos de vida. Respectivamente eles são abordados pelas terapias ocupacionais, pela fonoaudiologia, psicomotricidade e pela pedagogia.

Entendo a surdez como um problema do desenvolvimento orgânico que acarreta uma falha instrumental que impossibilita a aquisição da língua oral e pode acarretar decorrentes problemas de comunicação, de aprendizagem e talvez outros de ordem subjetiva. Explicando de outra maneira, podemos dizer que um problema orgânico, uma meningite, uma malformação genética, antibióticos ototóxicos, etc., acarretam a surdez, que vai impedir o sujeito surdo de aprender a língua oral praticada pela cultura na qual ele está inserido e assim trazer problemas aos outros aspectos instrumentais da comunicação, o que pode interferir na cognição e/ou na subjetivação e impedir a aprendizagem.

Para voltar um pouco ao tema que me proponho, quando ensinamos um sujeito surdo, estamos educando um sujeito com transtornos do desenvolvimento, que necessita, portanto, de especificidades na aprendizagem.

A surdez pode estar associada a outros transtornos ou problemas do desenvolvimento, e assim acarretar outras especificidades na aprendizagem. Os problemas orgânicos tais como síndrome de Down, cegueira, paralisias motoras acarretam questionamentos outros à aprendizagem, além daqueles já acarretados pela surdez. Por exemplo, a aprendizagem de surdos-cegos exige um método diferenciado. As síndromes em que ocorre deficiência mental associada e também as paralisias motoras podem prejudicar a aprendizagem da língua de sinais. No entanto, em função do limite de tempo, pretendo me centrar nos transtornos da subjetividade - o autismo e a psicose infantil.

Os problemas subjetivos, ou psicopatologias, importantes da infância e, muitas vezes, podendo ser consequentes da surdez, são o autismo e a psicose infantil. Algumas teorias utilizam os diagnósticos de hiperatividade e de déficit de atenção como estruturas psicopatológicas. A teoria psicanalítica entende que essas categorias são sintomas que na maioria dos casos estão associados a outras patologias. Assim, uma estrutura psicótica poderá apresentar hiperatividade e quase que certamente apresentará o que se chama de déficit de atenção.

Os diagnósticos de psicopatologias na infância e as intervenções devem levar em conta que as estruturas nesse momento do desenvolvimento não estão decididas. Estamos lidando com sujeitos em transformação.

A maioria das dificuldades de subjetivação das crianças produz sintomas na aprendizagem e, mesmo que esses sintomas apareçam em outra área instrumental, na fala, na socialização, etc., quando aparecem na aprendizagem, tornam-se, na maioria das vezes, preocupantes e fazem a escola e a família buscarem ajuda.

Podemos dizer que o autismo e a psicose, embora não tendo a mesma origem, são problemas relacionados à comunicação ou que interferem na comunicação, assim como a surdez, mesmo não querendo dizer com isso que possuem uma equivalência ou que essas psicopatologias sejam decorrentes da surdez. No entanto, podem ser potencializadas pela surdez.

O autismo desde sempre foi muito discutido e tem sido alvo de disputa teórica entre a psicanálise e as teorias organicistas e comportamentais. Tentar definir a causa do autismo é uma busca constante daqueles que se ocupam com o tratamento das pequenas crianças. Em minha opinião, perceber o autismo como uma deficiência orgânica associada a uma lesão neurológica congênita ou genética nos impede de trabalhar com a parcela de responsabilidade dos pais nessa patologia (podemos pensar isso para qualquer psicopatologia).

Sabemos que o autismo se instala muito precocemente, nos primeiros momentos de vida, e pode estar associado a outros problemas de desenvolvimento. Teoricamente a surdez congênita seria um dos grandes contribuintes para o surgimento do autismo. A falta da audição agiria como uma barreira na interação da criança com o meio, representado pela mãe. No entanto, na prática, sabemos que isso não ocorre e que a falta da escuta da voz da mãe não é determinante para nenhuma psicopatologia.

O diagnóstico precoce de surdez poderia causar uma ruptura na relação mãe e filho, o que ocasionaria o autismo; no entanto, na maioria dos casos, a surdez congênita não é diagnosticada precocemente ou a surdez se dá após esse primeiro momento, em que a criança é tomada pelo olhar da mãe.

A criança, ao nascer, é capturada no olhar da mãe. Entenda-se *olhar* no sentido da presença, como signo de investimento libidinal, muito mais que órgão do suporte da vista; mas essa experiência da presença pode se manifestar por um barulho, uma voz. O autismo é o não olhar entre uma mãe e seu filho. Ali a relação especular não se instalou, e o fato de uma mãe não se dar conta disso constitui um dos principais signos que permite atribuir, durante os primeiros meses de vida, a hipótese de autismo. A mãe não supõe um sujeito no bebê, não lhe dirige nenhuma pretensão de vontade ou de fala. Precisamos distinguir olhar de visão, pois os bebês cegos são capturados pelo olhar da mãe, mesmo sem vê-la.

O diagnóstico da surdez em bebês pode acarretar esse silêncio materno, pois a mãe não irá supor que ele a escuta e não mais lhe falará, e assim não lhe dirigirá o olhar constituínte. A voz da mãe, enquanto pulsão invocante, arma uma rede que captura o bebê e o organiza. O bebê é capturado pela voz antes mesmo de mani-

festar maturidade neurológica capaz de coordenar a visão. Essa demanda materna antecipatória vai tirar o bebê do estado inicial de passividade e de egocentrismo característico do autismo.

Por esse motivo a surdez pode contribuir para que a criança não atente para o olhar materno, não seja chamada por ele, fique assim mais tempo em estado de ausência do binômio presença/ausência.

O autismo mantém o sujeito fora da linguagem, fora do simbólico. Assim sendo, mesmo que ele venha a aprender uma língua, ela não será utilizada na conversação, não será utilizada pelo autista para troca e comunicação com o outro. Nenhum registro da ordem simbólica fará sentido para ele; assim, a aprendizagem formal, sob a forma de escolarização, está inviabilizada. O sujeito se manterá naquele estado inicial do bebê, de passividade, de autocentramento, mesmo que o corpo se desenvolva.

Jeruzalinsky (1989) diz que a conduta autista aparece mais frequentemente em crianças menores de trinta meses como reação à impossibilidade de tolerar certos estímulos ou situações no meio externo. Pode-se ver em crianças em que a relação mãe e filho não pode se desenvolver adequadamente, por perturbação emocional de quem cumpre a função materna, produzindo-se a chamada *fratura da função materna*. Também é possível a desconexão, se a criança perde sua figura materna por doença, morte, abandono ou institucionalização prolongada dessa criança, como no caso de prematuros ou internação por doenças.

A criança pode não responder às condutas de estimulação materna, como se espera, por padecer de transtornos neurológicos congênitos ou adquiridos, severos ou mínimos, com ou sem retardo maturativo, com ou sem convulsões, com ou sem transtornos sensoriais. Podem se originar nas mães situações de desconcerto e/ou rechaço conscientes ou inconscientes, que podem derivar numa conduta de desconexão. O mesmo pode acontecer entre o prematuro e sua mãe, pois, em decorrência da imaturidade, aquele não tem o mesmo grau de organização em suas condutas, nem a habilidade de manter com o adulto “diálogos”, o que torna difícil para sua mãe poder sentir-se próxima dele (embora se aproxime com seus contatos). Em outros casos o rechaço pode se produzir diante de uma criança que, apesar de não possuir transtornos neurológicos, apresenta malformações que a diferenciem daquilo que sua mãe esperava dela (sombra falada). Estes sentimentos afloram também quando a criança não é desejada ou algo dela não está de acordo com o desejado. As crianças com transtornos sensoriais se desconectam facilmente como reação a um mundo difícil de compreender.

Se a relação com a figura materna não é estabelecida adequadamente (fratura de sua função), a criança pode se desenvolver de forma inadequada, desarmônica, emocional e também neurologicamente. Sabemos que, para a correta maturação e desenvolvimento, é necessário receber estímulos adequados, e se estes são mal percebidos, ou não são recebidos, a maturação também apresenta transtornos.

Marie-Chistine Laznik (1994) afirma que, se o não olhar entre mãe e filho acontece e a mãe não se dá conta disso, esse fato constitui um dos principais signos que

permitem atribuir a hipótese de um autismo estereotípias e automutilações aparecem somente no segundo ano de vida. Se esse olhar não desemboca mais tarde necessariamente em uma síndrome autística caracterizada, isso assinala em todo caso uma grande dificuldade no nível da relação especular com o Outro (a função materna na teoria laciana). Se não houver uma intervenção psicanalítica, o estágio do espelho não se constituirá convenientemente. Esses bebês não somente não olham sua mãe, como também não sorriem. Não vocalizam para ela, nunca a chamam em caso de aflição, e, em face de um estímulo, caem, às vezes, em aflição cataclísmica, como se eles se partissem em pedaços.

Na metapsicologia laciana, essa é uma clínica de uma não instauração da relação especular. No entanto, trata-se do olhar no sentido da presença; o olho sendo signo de investimento libidinal, muito mais que o órgão de suporte da visão. Esta experiência da presença pode também se manifestar por um barulho, uma voz. Isso permite definir a ausência enquanto concretização particular da presença. A ausência supõe uma presença original reenviando ao ser olhado e ao ser que olha.

Abordando a psicose infantil como outra psicopatologia que pode acometer as crianças em idade escolar, é importante novamente esclarecer que as patologias na infância não são decididas, e isto significa que até o final da adolescência o quadro pode se modificar com a ajuda adequada.

A experiência clínica mostra que alguns casos de aparência gravíssima na criança são rapidamente corrigidos por uma terapia analítica ou uma psicoterapia. Muitas vezes aquilo que tomamos como uma psicose já estabelecida se tratava de um risco de psicose ou uma criança psicotizada, como refere Anny Cordié (1996). Nas escolas aquilo com que comumente nos deparamos pode ser entendido como crianças com sintomas psicóticos e não com estruturas. As crianças já estruturadas na psicose são rapidamente identificadas, pois seu comportamento impede o andamento do grupo. Posso dizer que essa questão é mais preocupante porque os sintomas de psicose e o risco de ela vir a se estruturar muitas vezes passam despercebidos e podem ser tomados por outros sintomas neuróticos, tais como inibição, preguiça, hiperatividade, déficit de atenção e outros.

O risco de psicose pode se manifestar da mesma maneira que os sintomas neuróticos na criança, e o que vai diferenciar é aquilo que acarreta o comportamento, e não o comportamento em si. O fracasso escolar, uma enurese, distúrbio de sono, anorexia, hiperexcitação, condutas agressivas podem estar associadas a uma psicose ou a uma neurose que apenas uma observação prolongada pode diferenciar. A dificuldade escolar, mesmo uma aparente debilidade, pode estar associada a uma inibição neurótica, um bloqueio das funções intelectuais ligado ao interdito que o sujeito se impõe sem saber. No entanto, na psicose a inibição deve-se a uma impossibilidade radical de integração do saber devido a um defeito maior da estrutura do sujeito. O sujeito está impossibilitado de seguir o código simbólico que permitiria que os conteúdos escolares lhe fizessem sentido.

Na neurose, o sujeito está dividido pelo recalçamento; na psicose, pela foraclusão. Essa divisão é dada por aquilo que a psicanálise chama de castração e que, na psicose, é foracluída, enquanto na neurose pode ser recusada ou ignorada. O termo foracluído é usado por Lacan para se referir àquilo que não adveio, aquilo que escapa à simbolização, ou seja, a inscrição do sujeito na linguagem. O psicótico está fora do discurso, a sua fala não está presa na rede da linguagem, segue outra lógica que não a do simbólico.

A teoria lacaniana fala do Nome do Pai, que rompe a relação de simbiose entre a mãe, o grande Outro, e seu filho e impede que este fique colado ao seu desejo. A metáfora paterna simboliza esse corte de separação, é o significante que substitui o Nome do pai e quem faz essa função é a função paterna, que pode ser o pai real ou outro nesse lugar. Quando não há função paterna, não há corte na relação mãe-filho, a metáfora paterna não está presente e o Nome do Pai, foracluído. Assim, a psicose se instala como estrutura e a criança fica colada ao discurso e desejo do Outro. As consequências dessa estruturação na vida social e afetiva desse sujeito são imensas e vão se manifestar nas mais distintas formas, desde a toxicomania, agressividade, automutilação e dificuldades de aprendizagem. Pode-se dizer que é a foraclusão da função do significante do Nome do Pai que fundamenta a estrutura psicótica. Como é esse significante que permite que o sujeito se inscreva e se situe nas leis da linguagem, a foraclusão de sua função terá como consequências que as palavras, para o psicótico, tenham um sentido somente próprio e definitivo.

Jerusalinky (1988) distingue psicose infantil de deficiência mental, dizendo que nesta última encontramos o inverso do que se dá com o significante na psicose. Na deficiência mental a mobilidade do significante tropeça com a pobreza imposta ao simbólico pela dilatação do real, pela dificuldade de estabelecer laços que regulam as resistências físicas do objeto em termos da significância. A metáfora se debate ante os poucos recursos. Dito de outra forma, as dificuldades reais, orgânicas, podemos dizer, atuam como barreira para o deslizamento dos significantes e se apresentam às vezes como uma pseudopsicose.

A surdez, pela dificuldade de acesso à língua e, conseqüentemente, ao simbólico, atua como uma deficiência mental que pode ocasionar comportamentos psicóticos, mesmo sem uma estrutura psicótica.

Pensar a aprendizagem desses sujeitos tem sido tarefa dos psicanalistas e psicopedagogos de nossa equipe interdisciplinar. Sabemos que ler é entrar em contato com o Outro do texto, que se trata de uma pulsão epistemofílica e de um desejo, segundo Freud.

O autista surdo ou ouvinte, conforme a psicanálise entende essa estrutura, não é capaz de se inserir na linguagem e de se referenciar a um Outro. Assim, estará sempre fora da possibilidade de uma escolarização. Tomamos como exemplo o Menino de Aveyron, a quem Itard tentou sem sucesso ensinar a língua de sinais. A língua de sinais é uma língua e exige para a sua aprendizagem a mesma disposição psíquica que qualquer outra língua oral. Sem uma língua estruturada, o sujeito não

pode simbolizar as letras e, portanto, aprender a ler. O autista não aprende a falar, falar ao Outro; seja surdo ou ouvinte, não aprenderá a ler.

A clínica interdisciplinar poderá ajudar em outros âmbitos, inclusive tirando o sujeito do autismo, que assim terá um futuro escolar mais proveitoso.

A psicose, por sua vez, não é necessariamente empecilho para a escolarização, embora, segundo Milman (2003), nela exista uma incidência do registro imaginário que faz eco e o sentido fica aderido a um único significado. Isso quer dizer que a maleabilidade do significante se perde. A pluralidade de sentidos que se pode produzir ao ler um texto também fica comprometida.

Milman (2003) diz que, na psicose, a contradição não adquire estatuto de conflito e, quando isso acontece, pode produzir uma crise. Há a predominância do aspecto figurativo no pensamento e, embora a psicose seja da ordem da subjetividade, afeta o funcionamento cognitivo; logo, afeta a aprendizagem. Como a cognição e a modalidade de aprendizagem estão atreladas à subjetividade, não se trata de tentarmos imprimir aos psicóticos nossa forma lógica de pensar, corrigindo-os, por exemplo, explicando as possibilidades semânticas em relação à palavra *verde*, que nem sempre está referida a cor, e que a raposa desdenhou as uvas porque não conseguiu pegá-las, e que elas não estavam verdes de fato. Também não se trata de ensinar a seguir modelos. O trabalho, ao contrário, precisa partir do sujeito para enlaçá-lo socialmente, reconhecendo-o num lugar de infante, sem apagar sua diferença, e normalizá-lo. Não podemos desvendar o enigma que o psicótico presentifica, mas devemos estar atentos para reconhecer em suas produções as marcas de sua singularidade e, a partir delas, facilitar enlances com o social. As suas produções precisam ir sendo costuradas pelo Outro (encarnado pelo professor). A aprendizagem se dá por desequilíbrio e apropriações de novos esquemas; esse desequilíbrio pode, ao invés de produzir um desejo de uma nova acomodação pela apropriação desse novo esquema, produzir uma crise no sujeito psicótico, pela impossibilidade que este sujeito possui de se reconhecer como não sabendo tudo. A queixa repetida dos professores quanto à agitação na sala de aula pode estar associada a esse problema.

Podemos perceber a semelhança que exige o trabalho de inserir o surdo na semântica da língua oral para a escolarização. O que acaba por assemelhar as investigações do trabalho com surdos e crianças psicóticas. A surdez pode produzir uma imobilidade do significante semelhante à psicose.

Usando a teoria piagetiana, poderemos entender essa imobilidade; quem sabe algo da inteligência simbólica fica comprometido, e então trabalhar especificamente aonde o sujeito não foi capaz de ascender, no caso da surdez por uma falha instrumental real, como foi dito para a deficiência mental, e não por um impedimento subjetivo. A questão se complica quando os dois se sobrepõem, tornando a aprendizagem quase impossível sem um acompanhamento clínico subjetivo adequado, isto é, em língua de sinais.

Dolle (1983), seguindo Piaget, diz que, tendo transposto a barreira da simples percepção necessitada da colocação em contato direto com o real, a inteligência

tem acesso ao nível da representação pela interiorização da imitação, ela própria favorecida pela instalação da função simbólica. A criança tem acesso à linguagem e ao pensamento. Ela elabora igualmente imagens que lhe permitem transportar o mundo para sua cabeça. Pode mesmo representar esse mundo desenhando.

Essa passagem da inteligência sensório-motora para a inteligência simbólica pode estar impedida ou problematizada pela falta de acesso a uma língua efetiva que dê conta de seu pensamento, pela psicose, autismo, ou por uma posição infantilizada em que o sujeito surdo é colocado por suas mães que “falam por ele”.

A escolarização dos sujeitos surdos tem sido questionada sem muita evolução na sua prática efetiva.

A língua de sinais, confundida erroneamente com a língua materna, e a língua oral não entendida como uma segunda língua não ajudam a alfabetização dessas crianças que se mantêm fora da leitura e da escrita.

A educação de crianças surdas é um reflexo da visão que os docentes têm da surdez, e muitas vezes educar é confundindo com reabilitar. Era entendida a partir da consideração de que a dificuldade dos surdos em aprender a língua oral, em consequência do déficit auditivo, ocasionava uma dificuldade de pensar. A metodologia de ensino construída desde essa representação consistia na repetição de sons com objetivo de fazer a criança falar oralmente a língua, porque só sabendo falar ela seria capaz de aprender a ler e escrever. A tarefa do professor dessa escola oralista era ensinar a falar. Esse método monolíngue e oralista pretendia que a criança surda fosse alfabetizada a partir da língua oral e tinha a mesma metodologia de ensino utilizada pelas crianças ouvintes. (A educação inclusiva acaba por ser um retorno a esse entendimento quando, mesmo considerando a língua de sinais, utiliza a mesma metodologia de ensino para surdos e ouvintes.)

Com o fracasso do método oralista e da expansão da comunicação em língua de sinais, criaram-se as escolas de comunicação total, onde já se consideravam outros métodos de alfabetização. A comunicação total introduziu técnicas visuais e tentativas de ensinar a criança surda através desse recurso e não de recursos auditivos. Os professores precisaram aprender a língua de sinais, embora a leitura e a escrita ainda fossem ensinadas por meio de uma metodologia semelhante à empregada para os ouvintes. Apenas com o surgimento da educação bilíngue e de uma visão da surdez como uma cultura diferenciada é que se pôde questionar a metodologia de ensino. A educação bilíngue entende a língua de sinais como a língua natural dos surdos, e a língua oral como segunda língua. Esta é a concepção que define a educação bilíngue para as crianças surdas. No entanto, somente essa concepção não será suficiente se a escola não for um espaço acessível visual e culturalmente para o surdo, e isso significa ter respeito pela cultura da comunidade surda e programar um entorno linguístico apropriado à criança surda. Desse modo, além de desenvolver sua língua natural, a criança surda poderá pôr em funcionamento todas as suas capacidades linguísticas e aprender qualquer outro idioma desde a leitura-escrita.

A língua de sinais deve circular na escola como língua-ferramenta para o ensino dos conteúdos curriculares gerais, e a língua oral escrita, como uma segunda língua, deve se constituir como objeto de estudo que tenha um processo de aprendizagem similar ao que se emprega para o ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, o inglês, o francês ou o italiano, principalmente pela técnica que se chama instrumental. Os currículos devem sofrer alterações, considerando a característica visual dos surdos e língua de sinais.

Pelas características linguísticas das crianças surdas e pelas estratégias visuais que se devem utilizar para trabalhar com eles, torna-se muito difícil pensar em uma real inclusão das crianças surdas em escolas comuns entre crianças ouvintes. Falando em um processo de integração e não de inclusão, devemos nos assegurar de que o ambiente linguístico, visual e cultural da escola seja apropriado para ele, o que inclui a língua dos professores e também a língua das outras crianças da escola.

Ao pensar a aprendizagem de crianças surdas, precisamos atentar, então, para algumas adaptações curriculares necessárias. É comum supormos que apenas introduzir a língua de sinais, realizando uma substituição de uma língua por outra, torna-se suficiente. A consideração de que o surdo é um ser visual parece ser evidente para todos os profissionais que trabalham com esses sujeitos. No entanto, a criança surda precisa aprender a olhar de maneira que essa característica seja eficiente na sua aprendizagem. Importante, nesse ponto, novamente diferenciar ver e olhar, mantendo o ver para a função do órgão e o olhar para o ato que significa o que faz, que dá sentido ao que vê.

Sabemos que o sintoma que mais chama a atenção da escola e da família é aquele que se manifesta na aprendizagem e em que a atenção é a primeira a ser afetada pelos distúrbios psíquicos. Principalmente as crianças surdas são aquelas que, diante das dificuldades, passam a não atentar para o ambiente, facilmente se “desligando” dele. Os lapsos de atenção tornam-se mais importantes que nas crianças ouvintes. Uma criança ouvinte, mesmo não dirigindo a visão para a professora, é capaz de escutar o que é dito; já uma criança surda, se dirige a visão para outro fato, o lapso de tempo a faz perder muito mais.

Dessa forma, as escolas de surdos devem se utilizar de currículos que levem em consideração as necessidades e a cultura surda, e não os currículos próprios para crianças ouvintes.

As adaptações dos conteúdos nas áreas das línguas são as mais importantes a serem consideradas. É imprescindível levar em conta que as crianças surdas dificilmente mantêm conversações no seio familiar; assim, a LS deve facilitar o acesso aos outros saberes, incluindo a leitura e escrita da língua oral.

Na alfabetização se deve considerar que aprender a ler e escrever a língua oral é para a criança surda aprender a manejar uma modalidade diferente de língua, o que implica a aprendizagem de uma língua nova.

Referências bibliográficas

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DOLLE, Jean-Marie. *Para compreender Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LAZNIK-PENOT, Marie-Christine. Do fracasso da instauração da imagem do corpo ao fracasso da instauração do circuito pulsional. In *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*. Salvador: Agalma, 1994.

MILMAN, Elaine. *A instância da letra na leitura: o transbordamento da subjetivação psicótica no texto*. 2003. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

SOLÉ, Maria Cristina Petrucci. *O sujeito surdo e a psicanálise: uma outra via de escuta*. Porto Alegre: Ediufrgs, 2005.

UNIS Criança: inclusão digital através de *softwares* com escrita dos sinais

Adriana da Silva Thoma²
Pedro Willibaldo Schuck³
Cristiane Ramos Müller⁴
Lisnara Pra Zandonato⁵

Temos presenciado, nos últimos anos, uma crescente demanda em torno de uma pedagogia da diferença surda, mobilizada por lutas do movimento surdo, que vem fazendo uma caminhada no sentido de inscrever seus anseios e suas especificidades no quadro das políticas sociais e educacionais.

No Brasil, no ano de 1999, antecedendo o *V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos*⁶, líderes da comunidade surda de diferentes Estados brasileiros e de outros países participaram do que foi denominado *pré-congresso*, momento em que discutiram aspectos relevantes sobre a sua educação. Nesse pré-congresso os surdos construíram o documento *A educação que nós surdos queremos*, no qual apresentavam várias questões sobre educação bilíngue, direito a uma educação de qualidade e à formação profissional, sobre o direito a intérpretes etc.

Vários foram os desdobramentos desse evento, que veio a culminar, no ano de 2001, com a realização do *I Seminário Nacional – Surdos: um olhar sobre as práticas em Educação*⁷ - na cidade de Caxias do Sul, contando com a participação de professores, educadores, instrutores surdos. Nesse evento, foram aprofundadas temáticas

.....
2 Graduada e Especialista em Educação Especial – Educação de Surdos pela UFSM. Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. Pesquisadora do GIPES (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos). Professora do Departamento de Estudos Especializados e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (DEE e PPGEDU/FACED) da UFRGS. Desenvolve pesquisas no campo dos Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação, principalmente nos seguintes temas: educação de surdos, avaliação, diferença e educação inclusiva. Coordenadora da Pesquisa.

3 Professor do Departamento de Matemática da UNISC. Vice-Coordenador da Pesquisa *SIGNWRITING: a inclusão digital através da escrita dos sinais*.

4 Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de LIBRAS na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

5 Acadêmica do Curso de Letras LIBRAS – Polo UFRGS. Ex-bolsista da pesquisa.

6 O *V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos* aconteceu entre os dias 21 e 24 de abril de 1999, em Porto Alegre-RS, na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), tendo como organizadores integrantes do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos).

Esse Congresso tornou-se referência nas discussões acerca da educação de Surdos na América Latina. Nele estiveram presentes cerca de 1.500 pessoas, entre educadores, profissionais na área da surdez e vários integrantes da comunidade surda latino-americana. Além desses, participaram pesquisadores surdos e ouvintes de outros países, como Estados Unidos, Inglaterra, Espanha e Portugal.

7 O *I Seminário Nacional – Surdos: um olhar sobre as práticas em Educação* aconteceu entre os dias 27 e 29 de setembro de 2001, na cidade de Caxias do Sul (RS). O evento foi promovido pela FENEIS, escritório regional do Rio Grande do Sul.

referentes à educação dos surdos, incluindo aí a emergência de investigações e divulgação da escrita da língua de sinais.

Atualmente, vários países já reconheceram e oficializaram o uso das línguas de sinais na educação dos surdos. No Brasil, o Senado reconheceu, em 03 de abril de 2002, a língua brasileira de sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira⁸, entendendo que esta língua, por sua natureza visual-gestual, é capaz de transmitir ideias e fatos, sendo amplamente utilizada por pessoas surdas desde muitos anos. No Estado do Rio Grande do Sul, a LIBRAS foi oficializada pela Lei n.º 11.405, de 31 de dezembro de 1999, e publicada no Diário Oficial do Estado do dia 03 de janeiro de 2000.

Em abril de 2005, foi regulamentada, através do Decreto n.º 5.626, a lei que oficializou a LIBRAS⁹ no Brasil. Com essa regulamentação, foram criadas as profissões de professor surdo e intérprete de LIBRAS. Prevê-se que até 2015 todas as licenciaturas do país tenham inserido a LIBRAS como disciplina obrigatória nos currículos de formação docente, o que nos coloca a necessidade de investigações que tenham como preocupação analisar e subsidiar as práticas educacionais para surdos.

Com o elenco de legislações apresentadas podemos constatar que o reconhecimento legal da língua de sinais em nosso país existe. Porém isso não é garantia para termos uma sociedade bilíngue, em que os surdos tenham o direito de aprender a língua de sinais e a escrita da língua oficial do país em que vivem e na qual nós, ouvintes, possamos nos comunicar, tanto de forma oral e escrita com outros ouvintes quanto em sinais com os surdos.

A escrita de sinais (*signwriting*) é a possibilidade de registro gráfico da língua de sinais. Constitui-se em uma materialidade da cultura visual dos surdos, produzida por sujeitos que lutam por reconhecimento político, social e cultural. O movimento educacional desencadeado pelos surdos aponta para uma pedagogia da diferença que leve em conta seus aspectos linguísticos, culturais e identitários. Esta pedagogia da diferença que almejam deve ser pautada em uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença, sendo uma pedagogia que questiona, reconhece e celebra a identidade e a diferença surda e sua produção cultural.

Nesse cenário, em nossa perspectiva, investigar a escrita da língua de sinais através das novas tecnologias, com o objetivo de oferecer aos surdos instrumentos

8 De autoria da ex-senadora Benedita da Silva e aprovado na forma de substitutivo oriundo da Câmara, o projeto estabelece que o poder público e as empresas concessionárias de serviços públicos devem garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da língua brasileira de sinais como meio de comunicação objetiva. Foi também decidido que o sistema educacional deve garantir a inclusão do ensino da língua brasileira de sinais, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério.

9 Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. O Ministério da Educação (MEC) tem feito esforços crescentes para valorizar a LIBRAS e para garantir o seu ensino ao professorado, em observância estrita à Lei federal n.º 10.172, que determina o ensino de LIBRAS aos surdos e familiares, e à Lei federal n.º 10.436, que determina que os sistemas educacionais federal, estaduais e municipais incluam o ensino da LIBRAS como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos cursos de formação em educação especial, fonoaudiologia e magistério nos níveis médio e superior.

para a construção do conhecimento e verificar como ocorre a aprendizagem através de *softwares* educacionais, pode ser uma tarefa produtiva para que melhores índices de escolaridade sejam alcançados pela comunidade surda brasileira.

A escrita de sinais na educação dos surdos

As investigações sobre as línguas de sinais, apesar de já terem se iniciado há várias décadas, somente nos últimos anos começam a se ocupar de seu registro escrito. Por serem ainda incipientes, as investigações sobre *Signwriting* requerem mais informações. O que sabemos, entretanto, é que seu aspecto visual tem possibilitado que os surdos registrem sua língua de forma escrita, vislumbrando perpetuá-la através de gerações. Este é, entre outros, um dos aspectos culturais e de reconhecimento político da surdez como diferença, pelo qual as comunidades surdas têm lutado nos últimos anos.

Marianne Rossi Stumpf¹⁰ tem escrito vários artigos sobre a escrita da língua de sinais (*Signwriting*). Em um deles, ela defende:

Nós, surdos, precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir. A escrita de sinais está para nós, surdos, como uma habilidade que pode dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode nos permitir, também, muitas escolhas e participação no mundo civilizado do qual também somos herdeiros, mas do qual até agora temos ficado à margem, sem poder nos apropriar dessa representação. Durante todos os séculos da civilização ocidental, uma escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outra língua, que não podem compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação. (STUMPF, 2002, p. 63)

Os primeiros estudos sobre a escrita das línguas de sinais aconteceram em 1974, na França, quando Valerie Sutton, coreógrafa, acreditou ser possível adaptar o registro gráfico da linguagem corporal da dança para uma grafia para a língua de sinais dos surdos. No Brasil, a escrita dos sinais começou a ser investigada em 1996, na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), com bolsistas surdos, instrutores da língua de sinais, sob a orientação do professor Antônio Campos Rocha Costa. Em 1991, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) também passou a investir em pesquisas sobre o tema, tendo oferecido cursos de escrita de sinais para surdos e ouvintes que atuam na educação de surdos.

10 Pesquisadora surda, Doutora em Informática na Educação, pela UFRGS. Coordenadora do curso de Letras LIBRAS da UFSC. Marianne Stumpf tem investigado o processo de ensino-aprendizagem da escrita dos sinais por alunos surdos e obtido resultados muito interessantes, os quais se encontram publicados, entre outros, no livro *A invenção da surdez: cultura, identidades, diferença e alteridade no campo da educação* (THOMAS; LOPES, 2004).

Em fevereiro de 2004, apresentamos a proposta de pesquisa sobre escrita de sinais da UNISC à FAPERGS (Fundação de Amparo à pesquisa no Rio Grande do Sul), tendo obtido uma bolsa de iniciação científica para desenvolver o projeto¹¹.

A investigação teve início em março de 2004, em uma escola pública estadual do município de Santa Cruz do Sul, com uma turma de surdos da quarta série do ensino fundamental. Em 2005, trabalhamos com uma turma da segunda série. Em 2006 e 2007, com turmas de educação infantil e da primeira à quarta série. Nosso objetivo, nessa investigação, foi analisar como se processa a construção do conhecimento de sujeitos surdos através do uso de tecnologias disponíveis para o *Signwriting* (escrita de sinais) em ambientes virtuais. A pesquisa teve caráter qualitativo-participativo, e os dados foram produzidos através de observações das atividades que aconteceram em encontros semanais.

Em um primeiro momento, desenvolveram-se com os alunos conteúdos que versam sobre a história do sistema de escrita de língua de sinais, os códigos básicos das mãos, comparação entre os sistemas da escrita das línguas orais e das línguas de sinais, experiências de escrita de sinais manuscrita, lições na escrita de língua de sinais, exercícios de leitura e escrita de configurações de mão básicas, alfabeto manual e números, noções gerais sobre movimento e expressões faciais, e produção de textos e histórias cooperativas. Posteriormente, após conhecerem a escrita dos sinais, os alunos surdos, sob a coordenação das bolsistas, realizaram troca de mensagens com amigos surdos virtuais, explorando recursos *off-line*, em particular o correio eletrônico, como recursos de ensino e aprendizagem. Além da troca de mensagens, os alunos exploraram ambientes gráficos de navegação e realizaram atividades colaborativo-cooperativas em ambientes virtuais com o uso da escrita de sinais.

Desenvolvimento do projeto, resultados alcançados e conclusões

A escrita dos sinais (*Signwriting*) necessita ainda, como já dissemos, de mais pesquisas para que se possa identificar sua produtividade na aprendizagem dos surdos. Ela se constitui, para além de uma forma de letramento e mediadora da construção do conhecimento para os surdos, em uma produção cultural que visa poder registrar, para as gerações futuras, os conhecimentos produzidos e acumulados por integrantes da comunidade surda, podendo ser entendida, assim, como um artefato da cultura surda.

Ao longo de 2004, trabalhando com jovens surdos entre 13 e 19 anos, alunos da quarta série do ensino fundamental em uma escola de ouvintes com turmas *especiais* para surdos, pudemos perceber que há interesse, por parte destes, em conhecer mais sobre essa escrita. Os alunos que integraram o projeto tiveram, desde o início da sua escolarização, professores ouvintes, e a língua predominante nessa educação foi a língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita. A língua de sinais, embora presente

11 A pesquisa teve como bolsistas Cristiane Ramos Müller (2004-2006) e Lisnara Prá Zandonato (2007), ambas surdas e, na época, acadêmicas do curso de pedagogia – anos iniciais da UNISC.

na escola, era recente e, na maioria das vezes, trabalhada de forma artificial, através de modelos estereotipados de professores ouvintes.

Através do projeto, os alunos tiveram contato com uma professora bolsista surda, Cristiane, e, conseqüentemente, o ambiente linguístico passou a privilegiar a língua de sinais. As relações entre professora e alunos, assim, começaram a mudar, porém as marcas do *ouvintismo*¹² curricular eram ainda muito fortes, resultado de um longo período em que as marcas da normalidade foram sendo cristalizadas, produzindo subjetividades surdas a partir do discurso que defende a cura da surdez através das terapias da fala.

Vários desses alunos foram produzidos pelo discurso da surdez como falta, como incapacidade, constituídos por um discurso clínico-terapêutico que hoje se distancia dos interesses políticos, comunitários e culturais dos surdos engajados em uma política de representação que os narra como minorias linguísticas, não como deficientes. Assim, esses alunos experimentavam um processo de reconfigurações identitárias, que se processavam no encontro com uma professora surda como eles.

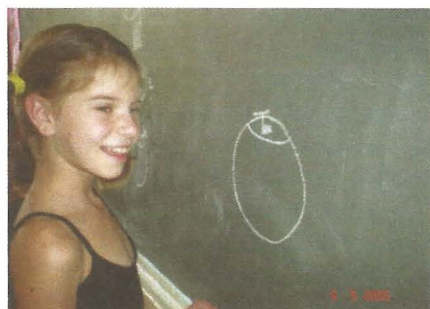
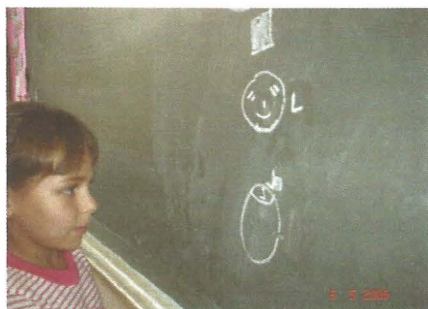


Turma de alunos surdos da quarta série do ensino fundamental da Escola Gaspar Bartolomay, de Santa Cruz do Sul, durante as atividades desenvolvidas pelo projeto em 2004.

Os alunos demonstraram bastante interesse em aprender *Signwriting* durante os encontros, mas em alguns momentos achavam difícil e preferiam fazer uso da língua portuguesa para escrever. Experiências de outros pesquisadores e pesquisadoras, entre as quais Stumpf (2002), têm demonstrado resultados mais satisfatórios com grupo de crianças pequenas, em fase inicial de alfabetização, o que nos levou a desenvolver o

12 *Ouvintismo* é um termo cunhado por Skliar e Perlin (1999) para se referirem à colonização dos surdos pelas práticas educacionais dos ouvintes.

projeto, em 2005, com outro grupo de crianças surdas da mesma escola, da segunda série, com idades aproximadas de sete anos. Essas alunas estiveram em contato com a língua de sinais desde que ingressaram na escola, e sua educação escolar acontecia em um processo bilíngue, através da língua de sinais como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda.

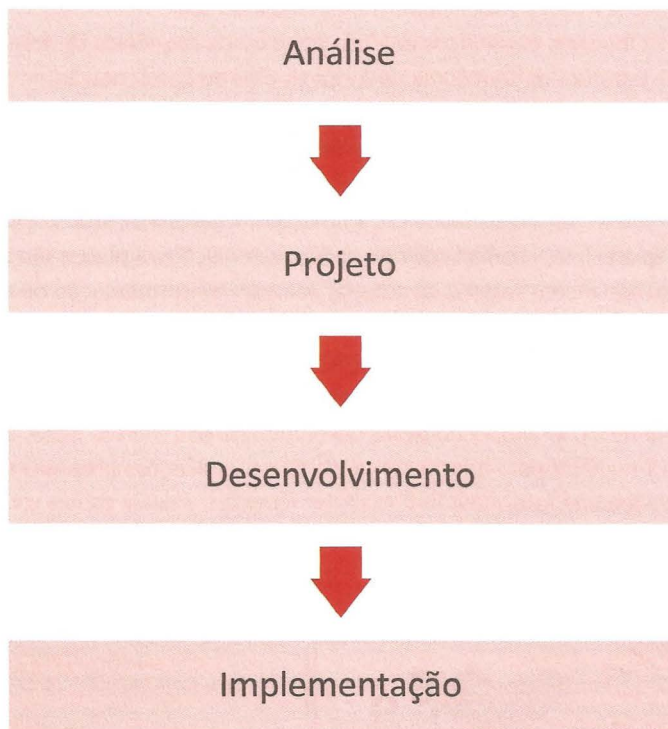


Turma de alunas surdas da segunda série do ensino fundamental da Escola Gaspar Bartolomay, de Santa Cruz do Sul, durante as atividades desenvolvidas pelo projeto em 2005.

Em 2007, o projeto foi desenvolvido também com crianças surdas da educação infantil e dos anos iniciais. Nesse período, a bolsista Lisnara trabalhou com a escrita de sinais no papel e no computador, utilizando com as crianças maiores um *software* com atividades que compreendiam operações matemáticas. O *software*, intitulado *Tabuada em Signwriting*, foi produzido em parceria com o professor Pedro Willibaldo

Schuck, pois entendemos que através dos *softwares* os alunos podem compreender melhor os assuntos trabalhados, e não simplesmente decorar, pois esse material permite ao estudante interagir com o objeto de estudo.

Os *softwares* são desenvolvidos através das seguintes fases:



A primeira fase, a de *análise*, envolve o estudo inicial das necessidades, prioridades, recursos necessários e disponíveis, fatores que vão facilitar ou dificultar a execução deste projeto.

Na segunda fase, a *fase de projeto*, elabora-se o plano estratégico, que define e justifica os seguintes aspectos do produto que se deseja desenvolver:

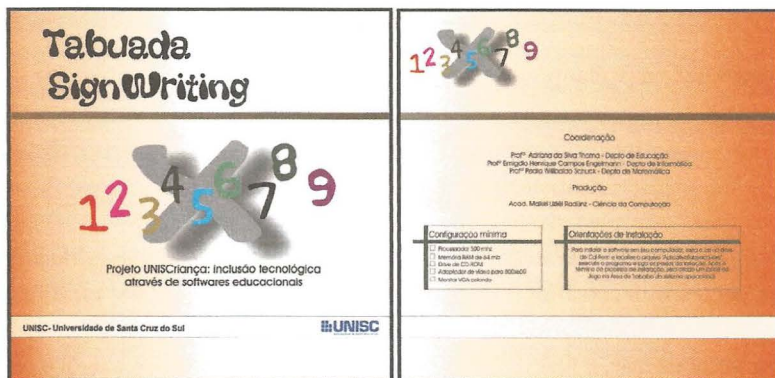
- *Propósito*: define-se se os *softwares* a serem desenvolvidos são motivacionais, de entretenimento, de informação, de instrução ou uma combinação de todos ou alguns destes tipos;
- *Objetivos*: define-se se os objetivos do projeto são específicos ou gerais, ou seja, se o objetivo é apresentar o assunto, levar o público à compreensão do assunto, fazer com que o público aplique o conhecimento;
- *Público*: define-se se o projeto atenderá uma população específica ou várias com características diferentes;
- *Mensagens*: definem-se os textos, gráficos, cores, movimentos, tons e expressões a serem utilizados;

- **Modalidade:** escolhem-se as formas em que o projeto será desenvolvido, utilizando-se de sistema de autoria, *software* de apresentação, linguagem de programação.

Na terceira fase, a de *desenvolvimento*, elaboram-se os planos detalhados da criação dos *softwares* educacionais, especificando-se:

- Objetivos específicos de cada parte ou da sequência de telas;
- Estrutura da sequência de todos os elos de apresentação;
- Conteúdo específico de cada tela, escolha de gráficos, vídeos existentes, etc.;
- Textos e ilustrações a serem incluídos em cada tela;
- *Layout* e estética de cada tela;
- Efeitos especiais (sonoros, animações, inserção de vídeos existentes, etc.).

Na quarta fase, chamada de *fase de implementação*, os planos são concretizados através do uso de um sistema de autoria, *software* de apresentação ou de linguagens de programação. É necessário dominar o uso destas ferramentas. É também necessário ter criatividade artística na realização do *layout* das telas, das sequências animadas, na edição de vídeos, distribuição de textos e *links*, confecção de ilustrações e esquemas gráficos. O propósito desta fase é utilizar os recursos técnicos disponíveis da melhor maneira para criar o conjunto de comunicações proposto nos planos da segunda e terceira fase.



Na fase de levantamento de dados para a proposta do *software*, fizemos o estudo inicial das necessidades, prioridades, recursos necessários e disponíveis, fatores que poderiam facilitar ou dificultar a execução do projeto. Foram levantados diversos tipos de dados referentes à escrita de sinais, como: imagens, símbolos, vídeos e artigos, formando um banco de informações que, no decorrer do projeto, foram de grande utilidade para a continuidade das etapas posteriores.

A fase de programação (desenvolvimento) foi destinada à elaboração dos planos detalhados para criação do *software*. Nesta fase foram projetados três jogos (situações) para compor o *software*:

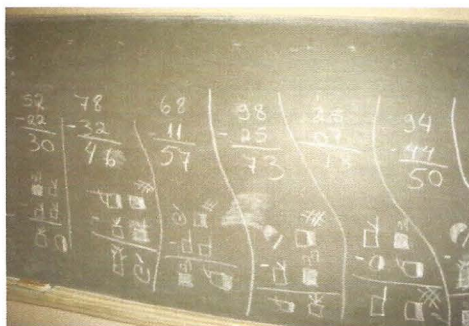
- *A operação de troco numa bilheteria de cinema.* Nesta situação pretende-se que o usuário exerça a devolução de dinheiro num nível considerado inicial, visto

que as quantias envolvidas são menores. Destaca-se o fato de que a fração de dinheiro envolvida é de R\$ 0,50.

- *A operação de troco numa fruteira.* Neste nível o *software* gera uma situação de compra cujos valores não ultrapassam R\$100,00. Pretende-se que nesta fase sejam gerados valores que apresentam frações com múltiplos de R\$ 0,01. O aplicativo apresenta uma interface bem intuitiva, lembrando o ambiente de uma feira: uma sequência de balcões, onde as frutas e verduras a serem adquiridas estão em exposição.
- *A operação de troco numa loja.* O propósito agora é trabalhar com valores maiores e também com centésimos de unidades monetárias. Pretende-se abordar também a utilização de cheques.

Na *fase de implementação*, os planos foram concretizados através do uso de linguagens de programação. Nesta fase, foi indispensável o domínio do uso destas ferramentas, bem como o uso de criatividade artística na realização do *layout* das telas, das sequências animadas, na edição de vídeos, distribuição de textos e *links*, confecção de ilustrações e de esquemas gráficos. O propósito desta etapa foi utilizar os recursos técnicos disponíveis da melhor maneira possível para criar o conjunto de comunicações proposto nos planos da segunda e terceira fase.

Anteriormente a essa fase, a bolsista Lisnara desenvolveu atividades matemáticas em escrita de sinais na sala de aula e outras atividades com os alunos, ilustradas abaixo:



Construção de amarelinha em escrita de sinais:



Exercício de expressão artística com a escrita de sinais:



No relatório final da bolsa, Lisnara escreve que percebeu a importância de os alunos terem contato com uma professora surda e que os professores da escola precisam de formação para ensinar melhor através da língua de sinais. Segundo ela:

Quando eu ensinava os surdos tudo ficava mais claro e eles aprendiam mais. Percebi ainda que preciso conhecer a escrita de sinais, mais profundamente para ensinar melhor os surdos. Nas 20 horas como bolsista trabalhei com alunos da Educação Infantil até a quarta série; foi bastante trabalho. Percebi que os alunos da Educação Infantil até a segunda série ainda não tiveram nenhum contato com a escrita de sinais. Por isso, sugiro que o trabalho em escrita de sinais seja desenvolvido com alunos da terceira à oitava série. (ZANDONATO, 2008)

Em Santa Cruz do Sul, os surdos estudavam da educação infantil até à oitava série em uma escola de ouvintes e, para cursar o ensino médio, precisavam ser transferidos para outra escola. Os poucos surdos que concluíram um curso superior na cidade estudaram em escolas de surdos de outros municípios (Porto Alegre e Caxias do Sul).

Em 2009, a 6.^a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), pertencente à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, transferiu os surdos para uma terceira escola, considerada escola “modelo” de inclusão, que atende a diferentes perfis de alunos. Os surdos estão em turmas específicas desde a educação infantil até o final do ensino fundamental; no ensino médio passam a estudar em turmas

comuns, junto com ouvintes, com a presença de intérpretes. Em 2008 Lisnara começou a trabalhar na escola onde fizemos o projeto, através de contrato emergencial, com vinte horas semanais. Nesse mesmo ano, ela ingressou no Curso de Letras LIBRAS – polo UFRGS -, fazendo o trancamento do curso de pedagogia que estava cursando na UNISC. Na universidade, Lisnara é funcionária desde março de 2008.

Em março de 2010, Lisnara foi transferida para a nova escola, ampliando a carga horária para trinta horas semanais. Nesse ano, voltou a realizar as atividades de escrita de sinais com os surdos, utilizando um *software* com jogos matemáticos que desenvolvemos em 2007, o qual teve alterações na escrita de sinais. Para essa nova versão, contamos com a colaboração dos professores surdos Nelson Goettert¹³ e Erika Vanessa de Lima Silva¹⁴.

Em 2010, Lisnara trabalhou com cinco alunos surdos da 4.^a série, sendo três meninos - D. (11 anos), R. (10 anos) e Ra. (13 anos) - e duas meninas: B. (10 anos) e K. (10 anos). As atividades foram realizadas na sala de informática, onde Lisnara explicou a tabuada matemática em escrita de sinais e instalou o *software* nos computadores para os alunos jogarem em duplas ou trios.

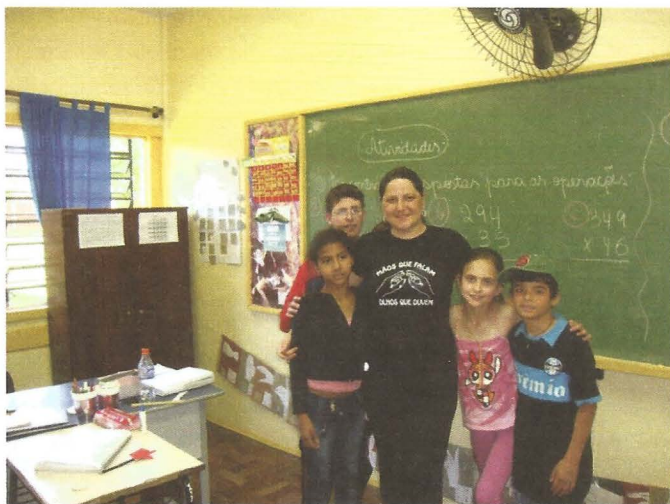
Os alunos se mostraram felizes, manifestando curiosidade e vontade de jogar outras vezes. Nos relatórios de Lisnara, ela escreve:

No jogo aparece dois carros correndo e as duas meninas estão disputando por causa querem ganhar nas respostas da tabuada. Uma menina ganhou matemática todos acertos, 18 acertos e outra menina teve 16 acertos. Dois meninos estão correndo continuar o jogo e outro menino está comigo, faz tabuada no jogo ele tem dificuldade para responder e esta difícil aprender matemática e também outras disciplinas, mas ele está tentando responder certo. Os alunos querem continuar, mas já terminou o tempo. [...] um menino fez diferente, contando nas mãos a tabuada, e todos precisaram usar as mãos. Somente uma menina não precisou contar nas mãos, mas ela já sabe, responde muito rápido, e outro aluno me perguntou por que a escola não usa mais signwriting e eu respondo que não tem professor surdo. Esperamos que tenha em 2011, pois os alunos tem muito interesse em aprender SW e usar software de matemática. [...] no final dos encontros os alunos ficam tristes porque não terão mais aula com professora surda. Também os alunos surdos da 3.^a série, que observaram as atividades, sinalizam que eles querem participar também e eu respondo que vou fazer a pesquisa com eles em 2011. Eles ficam ansiosos. Cada aluno da quarta série ganhou uma cópia do software para levar para casa. (ZANDONATO, 2010).

13 Licenciado em Computação pela UNISC; acadêmico do Curso de Letras LIBRAS – Polo UFSM (turma 2006).

14 Formada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Acadêmica do Curso de Letras LIBRAS – Polo UFSM (turma 2006). Professora substituta de LIBRAS da UFRGS.

Lisnara e os alunos surdos que utilizaram a nova versão do software em 2010:



Reflexões Finais

A escrita dos sinais, assim como a língua de sinais, é uma produção cultural e identitária dos surdos. O registro gráfico da língua de sinais oferece aos surdos uma rica possibilidade de construir significados positivos sobre a escrita. Quem sabe desconstrua-se os medos, as incertezas, as angústias, os temores dos surdos frente à escrita da língua do seu país, tradicionalmente vista como a única forma de registro possível. Assim trabalhada, a língua portuguesa e sua grafia sonora gerou muitos fracassos na educação de surdos. Em nosso entendimento, a escrita de sinais, seu desenvolvimento e produção podem deixar uma herança cultural às crianças surdas, herdeiras de uma cultura e de uma língua rica e comunicativa.

É importante ressaltar, entretanto, que a escrita dos sinais não pretende substituir a escrita da língua oficial dos países onde está sendo desenvolvida e divulgada entre os surdos. Reiteramos: trata-se de uma produção cultural que, segundo as investigações têm comprovado, promove a linguagem, o pensamento e a aprendizagem dos surdos. Além disso – e igualmente ou mais importante –, do ponto de vista político, a escrita dos sinais poderá registrar uma história feita pelos surdos, diferente daquela que vem sendo narrada a partir do ponto de vista dos que ouvem.

Acreditamos na relevância da investigação por se tratar de um tema que, embora novo e atual, é ainda incipiente e requer mais informações. A inclusão digital para os surdos é igualmente importante para que tenham acesso às notícias, conheçam as associações de surdos, jornais e revistas que tratam das questões de sua comunidade e sobre o mundo, e assim possam interagir na sociedade em que vivem.

Para aqueles e aquelas que acreditam ser essa mais uma forma de exclusão inventada pelos surdos e vista como mais um separatismo em tempos de inclusão,

defendemos que a diferença passa pelo reconhecimento das manifestações culturais de cada grupo.

Reconhecemos a pluralidade das existências surdas. De modo algum supomos a existência de uma essência capaz de explicar a todos os surdos, de forma fácil e possível de ser capturada, o que significa compreender também que a aproximação de cada sujeito surdo, bem como o resultado da experiência da escrita e leitura em sinais em sua aprendizagem, dependerá dos sentidos que forem atribuídos a essa escrita; sentidos esses que serão também plurais, pois resultarão das interpelações que sofrer cada um, de como essa escrita entrará em conexão com as subjetividades que ali já estavam.

Pesquisando os conhecimentos já existentes sobre o papel da escrita dos sinais na escolarização das crianças surdas e propondo outros, objetivamos contribuir para o cenário educacional vislumbrado pelos próprios sujeitos surdos. Se forem produzidos conhecimentos culturalmente positivos sobre a escrita de sinais, a diferença surda terá visibilidade neste mundo contemporâneo, onde se levantam muitas bandeiras em torno da diferença, mas no qual muitas culturas ainda seguem sendo negadas e silenciadas.

Referências bibliográficas

STUMPF, Marianne Rossi. Aquisição da escrita de língua de sinais. In LAMPRECHT (Org.). *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 373-381.

_____. *Manual de SignWriting*. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas.

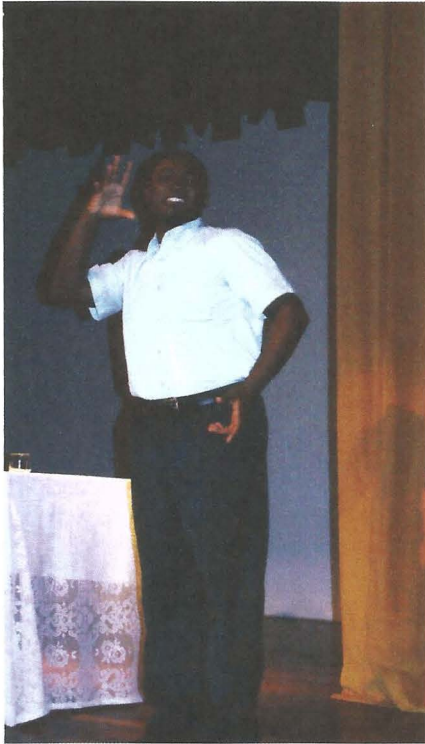
_____. Sistema *Signwriting*: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). *A INVENÇÃO DA SURDEZ*: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

SUTTON, Valerie. *SIGN WRITING SITE*. 1997. Disponível em: <http://www.signwriting.org>.

_____. *SIGNWRITING®*: manual. Disponível em: <http://www.signwriting.org>.

Galeria de Fotos

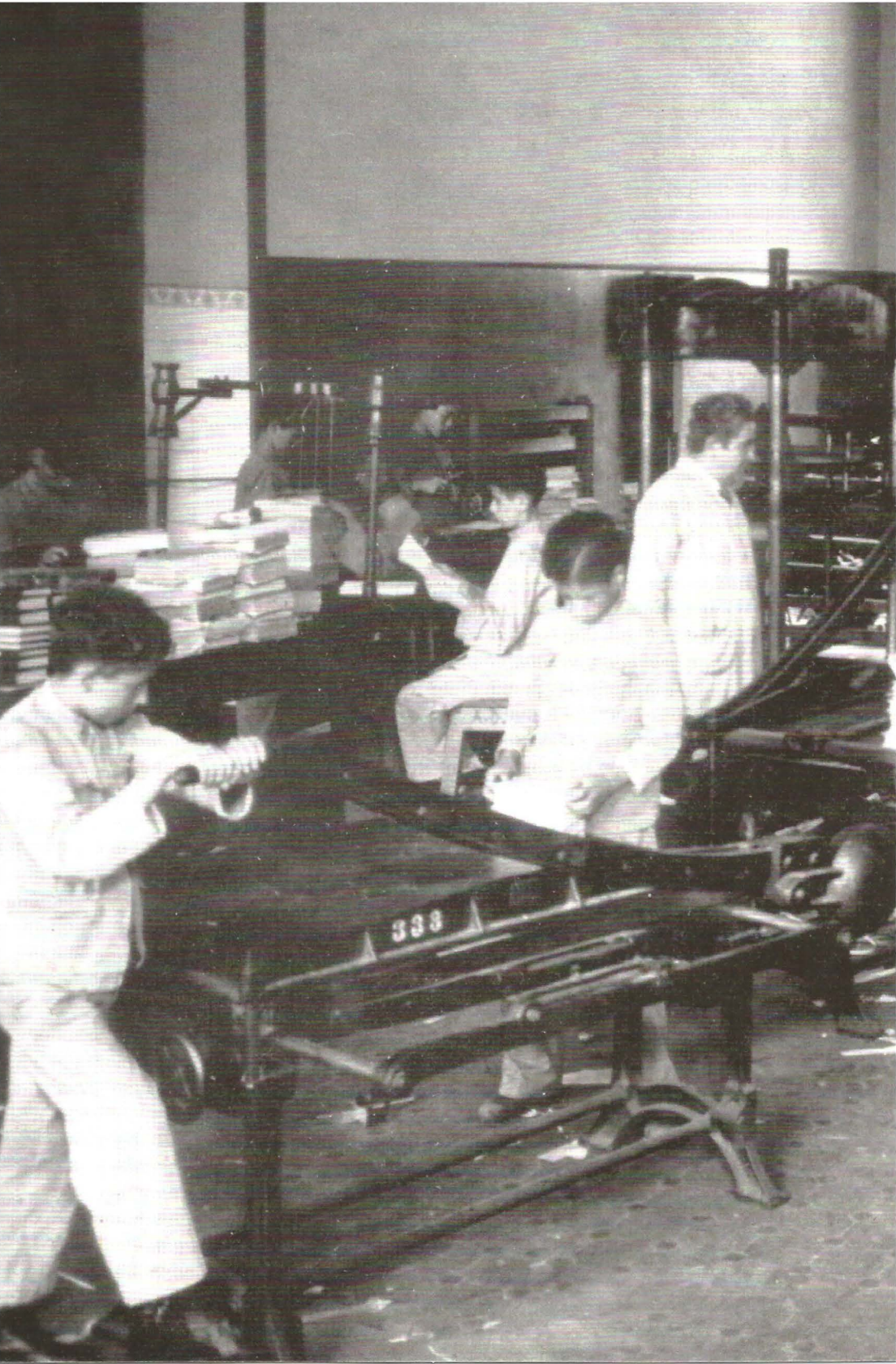












Realização

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Secretaria de
Educação Especial

Ministério
da Educação