



Anais do Congresso

O lugar do Conhecimento: identidade sujeito e
subjetividade

De 22 a 24 de Setembro de 2010



IX CONGRESSO INTERNACIONAL
E XV SEMINÁRIO NACIONAL DO INES
De 22 a 24 de Setembro de 2010
Rio de Janeiro/RJ
O LUGAR DO CONHECIMENTO:
IDENTIDADE, SUJEITO E SUBJETIVIDADE

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial
Instituto Nacional de Educação de Surdos



PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Cláudia 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

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

S474s

Congresso O lugar do conhecimento: identidade, sujeito e subjetividade (2010, Rio de Janeiro, RJ)

Congresso INES.: O lugar do conhecimento: identidade, sujeito e subjetividade. De 22 a 24 de setembro de 2010 (organização) INES. Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro
Inclui bibliografia



**ANAIIS DO CONGRESSO
O LUGAR DO CONHECIMENTO:
IDENTIDADE SUJEITO E
SUBJETIVIDADE**

EDIÇÃO

Instituto Nacional de Educação de Surdos

ORGANIZADORES DESTA EDIÇÃO

Leila de Campos Dantas Maciel

Gisele de Almeida Bastos Joia

DIAGRAMAÇÃO

Tag Comunicação

IMPRESSÃO

WalPrint Gráfica e Editora

TIRAGEM

4.000 exemplares

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Rua das Laranjeiras, 232

CEP 22240 - 003

Rio de Janeiro - RJ - Brasil

Telefax: (21) 2285-7284 e 2205-0224

e-mail: diesp@ines.gov.br



CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS

Letramento e Surdez

Dr. Carlos Sánchez Garcia20

Podemos Falar de uma Psicologia da Surdez?

Psi. Dominique Seban-Lefebvre.....33

PAINÉIS INTERNACIONAIS

I A Educação de Surdos na América Latina

Ms. Silvana Veinberg46

Ms. Cleonice Machado de Pellegrini51

Dra. María Rosa Lissi52

II A Educação de Surdos na América Latina

Dr. Carlos Sánchez Garcia58

Dr. Boris Fridman Mintz71

Ms. Paulina Ramírez Martínez86

CONFERÊNCIAS NACIONAIS

O Mal estar na Educação

Dr. José Outeiral102

Bilinguismo e Bimodalismo

Dra. Ronice Müller de Quadros146



SIMPÓSIOS

Inclusão Social, Diversidade e Igualdade

Ms. Franklin Costa Nascimento	154
Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura	157
Dr. Eugene Mirus	162

História da Educação dos Surdos

Prof. Antônio Campos de Abreu	163
Dra. Solange Maria da Rocha	166
Dr. Rafael Alejandro Oviedo	167

Movimentos Sociais dos Surdos

Dr ^a Patrícia Luiza F. Rezende	176
Econ. Marcos Cordeiro de Souza Bandeira	177
Ms. Shirley Vilhalva	181

Práticas em Educação Bilíngue

Trabalhando com conceitos matemáticos

Prof ^a Silene Pereira Madalena	190
Dr ^a . Terezinha Nunes	191
Flávia Heloísa dos Santos,	192

Práticas em Educação Bilíngue

Dr ^a . Ivani Rodrigues Silva	201
Dr ^a . Audrei Gesser	216
Ms. Silvana Veinberg	224

A Inclusão de Surdo Através do Trabalho Científico

Dr ^a . Vivian M. Rumjanek	236
--	-----

Prof. Dr. Luiz Cláudio da Costa Carvalho	242
--	-----

Cultura e Comunidade Surda

Dr. Eugenio Mirus.....	248
Dr ^a Karin Strobel	249
Dr. Rafael Alejandro Oviedo.....	255

Implante Coclear: Algumas Questões

Dr ^a . Maria José Monteiro Buffa	264
Fg ^a . Mônica Azevedo de Carvalho Campello	269
Psi. Heloisa Romeiro Nasralla.....	275

Língua Portuguesa e Acessibilidade

Econ. Marcos Cordeiro de Souza Bandeira	280
Prof. Neivaldo Augusto Zovico.....	285
Ms. Vera Lúcia Lopes Dias.....	291

Transtornos Globais do Desenvolvimento e a Escola

Ms. Rita Thompson.....	295
Dr. Rubens Wanjnsztejn	297
Psi. Maria Angélica Hastenreiter	300

Produção do Conhecimento em LIBRAS

Prof ^a . Betty Lopes.....	301
Prof ^a . Jurema dos Santos	304
Ms. Teresa Cristina Siqueira Rude	305

DEBATE FINAL

Educação de Surdos na Próxima Década: Algumas Propostas

Dr. Eugene Mirus

Ms. Silvana Veiberg

Prof. Boris Friedman Mintz 310

COMUNICAÇÕES

A construção de um paradigma bilíngue no atendimento fonoaudiológico para surdos

Prof^a. Dr^a. Desirée De Vit Begrow

Fg^a. Adriana Dantas Wanderley dos Santos

Prof^a. Dr^a. Elizabeth dos Reis Teixeira 312

A Construção do Ethos da Pessoa Surda: Uma Análise de Piadas

Heloisa Helena Vallim de Melo

Ana Cristina Carmelino 314

A Criação de um Curso Profissional de Língua Brasileira de Sinais - Libras em Pernambuco

Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos 315

A disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores a distância da UFG

Núbia Guimarães Faria 317

A formação do professor no processo de educação do sujeito surdocego: uma perspectiva inclusiva de (re) construção da cidadania

Wolney Gomes Almeida 318

A Institucionalização da Libras nas Universidades: Representações Sociais de Professores dos Cursos de Licenciatura sobre o Processo de Inclusão de Surdos	
Cristina Costa de Moraes	320
A Língua de Sinais em um Serviço de Atenção à Saú- de Auditiva no Rio de Janeiro	
Núbia Garcia Vianna Ruivo	
Moab Duarte Acioli	
Maria de Lourdes Tavares Cavalcanti	323
A mediação pedagógica utilizando material instruccio- nal na aula de ciências para surdos.	
Thanis Gracie Borges Queiroz	
Anna Maria Canavarro Benite	325
A questão da padronização linguística de sinais nos atores-tradutores surdos do curso de letras-libras da UFSC: estudo descritivo e lexicográfico do sinal “cul- tura”	
Thaís Fleury Avelar	327
As Primeiras Aprendizagens da Criança Surda	
Ana Lucia do Nascimento	
Orientadora: Cristina Novikoff	
Co-orientadora: Haydéa Reis	329
Bilinguismo e Educação de Surdos: Um Estudo da Variação Semântico-Lexical Na Libras	
Kátia do Socorro Carvalho Lima	
José Anchieta de Oliveira Bentes	331

Conscientização do Corpo que Transcende a Comunicação

Mônica Ramos de Sena 332

Contexto Bilíngue da Educação de Surdos

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro 334

Da Medicalização à “Linguistização” da Surdez

Prof. Dr. Luiz Cláudio da Costa Carvalho 335

Deslocamentos na posição sujeito surdo: questões de Educação, História e Identidade

Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa 336

Dificuldades Linguísticas no Aprendizado de Ciências: Criação de um Glossário Científico em Libras

Julia Barral Dodd Rumjanek

Flavio Eduardo Pinto Silva

Felipe Giraud

Tiago Batista

Alexandre Gonçalves da Silva

João Henrique M. Bulhões

Paulo André M. Bulhões

Vivian M Rumjanek 338

Educação para surdos na UFPA: ações inclusivas realizadas no Campus Universitário do Marajó/Sores

Waldemar dos Santos Cardoso Junior

Maria Luizete Sampaio Sobral Carliez 339

Educadores Surdos :Espaços Multiculturais na Construção de Saberes de Identidades

Simone Viana Lima (SEDUC-PA)

Rita de Nazareth Souza Bentes (SEDUC-UEPA)

Kátia do Socorro Carvalho Lima (SEDUC/UEPA) 341

Escolaridade e Surdez: a Narrativa no Letramento de Crianças Surdas

Kate Mamhy Oliveira Kumada

Ivani Rodrigues Silva 343

Experiências vividas na docência com deficiência múltipla: surdocegueira

Shirley Cristina Lacerda Malta

Leila Santos de Mesquita

Amanda Gonçalves dos Santos

Arlene Benício de Melo Alves

Arlete Maria Belo da Silva 345

História e Memória - Lygia Clark no INES

Graça Maria Dias da Silva 346

Incluindo o Surdo e a Libras na Internet

Maurício Rocha Cruz 347

Investigando as turmas com surdos e de surdos na perspectiva da educação bilíngüe e inclusiva

Carlos Henrique Rodrigues 349

Letramento e Surdez: a importância da LIBRAS como língua de instrução e de formação da identidade do surdo

Valeria de Oliveira Silva 352

Mapeamento e Análise de Materiais Didáticos para Surdos: Uma Proposta de Trabalho

Ivani Rodrigues Silva

Kate Mamhy Oliveira Kumada

Aryane Santos Nogueira 354

Metáfora, metonímia e surdez: os caminhos do imagético na linguagem.

Lívia Letícia Belmiro Buscácio

Juliana Pereira de Carvalho 356

Movimento da política lingüística: reflexões sobre o projeto de lei em discussão no congresso nacional que regulamenta o exercício da profissão de tradutor e intérprete de libras.

Juliana Guimarães Faria 358

Por uma Teoria de Pesquisa de Interpretação em Língua Brasileira de Sinais”

Emeli Marques Costa Leite 360

O Bilinguismo na Educação de Pessoas com Surdez

Iara Mikal Holland Olizaroski

Talita Lidirene Limanski de Quadros

Rosiene Queres de Aguiar Soares

Verônica Rosemary Oliveira 361

O ensino de língua de sinais nas universidades brasileiras: o que fazer com este espaço conquistado?

Cristiane Ramos Müller 363

O Impacto da Educação Científica na População Surda do INES:

Regina Célia N. de Almeida

Vivian Mary Rumjanek 364

O Processo de Letramento de Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos: Apreensão dos Sentidos Sociais da Leitura e Escrita numa Abordagem Inclusiva de Educação

Geise de Moura freitas 366

Política pública em educação bilíngue: a prática do município de Vitória-ES

Mario Vieira Cots

Regina de Fátima Martins d'Oliveira

Nilds de Souza Bandeira Frota..... 367

Práticas de leitura numa turma de alunos surdos: a mediação da Libras

Giselli Mara da Silva 369

Projeto Som na Pele

Irton Mario da Silva 372

Surdez e Cultura: notas sobre um diálogo político-identitário

Mario Jose Missagia Junior

Dayane Soares..... 373

**Trabalhando uma sequência didática com os gêneros
“reportagem e propaganda” em aula de leitura para
alunos surdos**

Fabiana Elias Marques

Judith Mara de Souza Almeida

Vivian Zerbinatti da Fonseca Kikiuch 375



Conferências Internacionais

LETRAMENTO E SURDEZ

Los sordos, la escuela y la lectura

Dr. Carlos Sánchez García¹

¿Qué se puede decir, transcurrida la primera década del III milenio, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, sobre la adquisición y el dominio de la lengua escrita en el caso de los sordos? Siguen los oyentes escribiendo para oyentes sobre cómo deberían enseñar a leer a los sordos. Por su parte, éstos no terminan de aprender a leer. Y yo diría más: ni siquiera empiezan a aprender.

En estas circunstancias, el propósito de estas consideraciones liminares no es otro que problematizar el tema, contribuir a oscurecer ciertas cosas que se tienen por claras (y que por eso no se discuten), en beneficio de tantos niños sordos que siguen batiéndose en desigual combate contra unas letras que nada les dicen y que nada les dirán mientras esas cosas no se aclaren definitivamente. Y en beneficio de tantos padres y maestros que en vano esperan - y en la espera desesperan - el momento mágico por el que saben que pasan los niños oyentes cuando, entre los cinco y los siete años muestran, de repente, que “ya saben leer”...

Es que ese momento jamás tendrá lugar en el caso de un niño sordo. Por eso, tristemente, sin dejar de esperar, se pierde la esperanza que, sin embargo, no es lo último que se pierde. Porque a pesar de todas las evidencias en contrario, la enseñanza no cesa en la tenacidad con que sigue persiguiendo una quimérica alfabetización mediante planas, copias y dictados, aprestamientos psicopedagógicos, ejercicios de estimulación y de discriminación auditiva, ejercicios para mejorar la atención, la memoria, la motricidad fina y gruesa, y el ritual cotidiano de la tarea de escritura en el aula proyectado en el brumoso horizonte, ni siquiera entrevisto, de una escolaridad atemporal que todos sabemos inconducente. Y por si todo esto fuera poco, la vuelta a recursos que creímos de largo tiempo fenecidos: el “cued speech” y la clave de Fitzgerald.

Hay razones para el pesimismo; pero el pesimismo no tiene la razón. Lo digo una vez más, a riesgo de no ser escuchado tampoco esta vez: los sordos sí aprenderán a leer, los sordos llegarán a dominar la lengua escrita igual que los oyentes competentes en esta lengua (que no todos lo son). Podrán hacerlo siempre y cuando cambien - vale decir siempre y cuando nosotros, los oyentes responsables de la educación de los sordos hagamos que cambien - las condiciones que hoy prevalecen en su educación, que

¹ Carlos Manuel Sánchez García: Doutor em Medicina, Especialização de Pediatria em Pós-graduação, estudos superiores em Alfabetização e Pós-graduação em Psiquiatria Infantil.

lejos de favorecer, entorpecen irremediablemente el desarrollo normal del lenguaje. Herencia del oralismo, se nos podrá decir, y es cierto. Pero no tan cierto como que el Congreso de Milán se celebró hace más de un siglo, aunque sus ecos están volviendo a resonar con inusitada fuerza. Para nuestra mala conciencia, hay que reconocer que hay males que duran más de cien años, y es de creer que hay cuerpos que los resisten. ¡Ya es hora de que los sordos dejen de pagar las consecuencias!

Hace ya unos años, en un pequeño país sudamericano de rica tradición letrada, me presentaron una joven sorda que leía novelas y poesías (demás está decirlo; precisamente por eso me la presentaron). Con la intermediación de una intérprete conversamos larga y animadamente acerca de las obras de varios autores latinoamericanos. Había leído a García Márquez, Vargas Llosa, Cortázar y Borges, entre otros, y en relación con sus obras emitía opiniones muy interesantes. Obviamente, se trataba de una lectora competente. Sus inteligentes comentarios no dejaban lugar a dudas acerca de su capacidad de apreciación literaria. Pero ¿qué de su sordera?

Durante nuestra conversación, la intérprete se esforzaba por expresar en español, con las palabras apropiadas, las complejas apreciaciones que sobre los diferentes textos vertía mi joven interlocutora. Pero cuando la intérprete vacilaba en la traducción, buscando la palabra adecuada, ¡la supuesta sorda acudía en su ayuda, deletreándole con las manos la palabra que faltaba!... Aparentemente, hasta ese momento nadie se había fijado en ese “detalle”, pero de haberlo hecho, lo más probable es que hubiese sido interpretado como una muestra evidente de la capacidad de la persona sorda para superar cualquier escollo...

No tuve - o no quise tener - la oportunidad de comentar el episodio con quienes me habían presentado a la joven lectora. No quise correr el riesgo de ser percibido, una vez más, como un escéptico de oficio, habiendo experimentado en carne propia el rechazo, cuando no la abierta animadversión de quienes no quieren oír lo que no les gustaría oír... Es que pareciera que se necesitan ejemplos vivos de que los sordos sí pueden aprender a leer - como durante los años de predominio oralista los educadores se empeñaron en mostrar que los sordos sí podían aprender a hablar - y que es cuestión de buscar el método para que puedan hacerlo. En ese empeño han pasado los últimos cien años y más, pretendiendo que los sordos aprenderán a leer cuando puedan hacerlo igual que los oyentes. Pero quienes así piensan se equivocan doblemente: en primer lugar, al pensar que para aprender a leer los oyentes aprenden primero a reconocer las letras asignándoles sonidos, que luego aprenden a unir esos sonidos para reconocer las palabras, y seguidamente aprenden a encadenar las palabras para reconocer oraciones; y en segundo lugar, al pensar que los sordos tendrán que recorrer ese camino, por lo que suponen que la alfabetización

es una condición *sine qua non* para saber leer. Quienes eso suponen, no pueden dejar de pensar que en una u otra forma, los sordos tendrán que llegar a conocer el principio fundamental de todo sistema de escritura alfabético, conocer que cada grafía representa un fonema y que cada fonema puede ser representado por una o más grafías. Y aquí, una vez más, caemos en el terreno del absurdo: ¿cómo podría alguien que no oye los sonidos, aparearlos con letras?

LA ALFABETIZACIÓN Y LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

En el proceso de alfabetización inicial, tal como fue descrito por Emilia Ferreiro en niños normalmente oyentes, la adquisición de la conciencia fonológica constituye un momento crucial. Entendemos por conciencia fonológica el conocimiento de los aspectos sonoros del habla, y es ese conocimiento el que hace posible que los niños oyentes, a partir de cierto momento del proceso de alfabetización inicial, puedan relacionar las grafías de la escritura con elementos sonoros del habla, como son la sílaba y el fonema. Así, la adquisición de la conciencia fonológica marca el límite entre las dos grandes etapas de dicho proceso, siempre de acuerdo con la descripción que del mismo hace Emilia Ferreiro: la etapa pre-fonética y la etapa de fonetización de la escritura.

Resulta difícil entender el concepto de conciencia fonológica que algunos manejan desde la lingüística para el caso de la sordera. Si aceptamos la definición antes mencionada de conciencia fonológica como el conocimiento de los aspectos sonoros del habla, en el caso de los sordos ¿cómo podría plantearse que pudiese haber un conocimiento de los aspectos sonoros del habla pero no necesariamente de los sonidos? Si se trata del habla de los oyentes, ese conocimiento va ligado necesariamente a los sonidos. En cambio, si se trata del habla de los sordos, de la expresión en lengua de señas, ese conocimiento - que muy bien podría también denominarse “conciencia fonológica” - iría ligado necesariamente a lo visual, y no a lo sonoro, en la medida en que en el habla en señas de los sordos no intervienen sonidos para formar sílabas y fonemas. La “conciencia fonológica de los sordos” sería el conocimiento los aspectos visuoespaciales del “habla en señas”, es decir, de la identidad morfosintáctica de las señas, de la configuración de la mano, del movimiento y de la posición en el espacio, así como para los oyentes es la identificación de las palabras, las sílabas y los fonemas, entre otros elementos.

En el caso de los oyentes, el conocimiento de los aspectos sonoros del habla está en la base de la alfabetización, desde el momento en que dicho conocimiento se pone de manifiesto en el establecimiento de la correspondencia grafo/fónica, que, como ya hemos dicho, constituye el principio fundamental de nuestro sistema alfabético de escritura. Y no es

del caso discutir aquí si este conocimiento es un requisito previo para la alfabetización, si por el contrario, este conocimiento es consecuencia del contacto significativo con materiales escritos en un entorno de lectura, o finalmente si es ambas cosas a la vez. En todo caso, los niños que adquieren este conocimiento en edades tempranas son oyentes, en su mayoría entre los cuatro y los siete años de edad; y lo adquieren espontáneamente, pero no por obra del azar ni de una indefinible maduración, sino a partir del contacto significativo con textos escritos, y de la mano de adultos lectores.

Tiempo perdido ha sido y sigue siendo la pretensión de extrapolar al ámbito de la sordera el tema del conocimiento fonológico, conocimiento necesario, que ocurre inevitablemente en el transcurso del proceso de alfabetización inicial en el caso de todos los oyentes. Pero, es preciso reiterarlo una vez más, la alfabetización no es en modo alguno suficiente para garantizar la competencia lectora. En el caso de los sordos, pudiéramos teóricamente aceptar la existencia de una conciencia fonológica visual, sin sonidos, referida a los aspectos cinéticos de su lengua (por ejemplo, identificación de “keremas”) y que ésta pudiese adquirirse, al igual que en el caso de los oyentes, espontáneamente, tal vez en condiciones similares a como la adquieren los niños oyentes, es decir, a partir de la interacción con lo escrito. Pero no parece lícito establecer relación alguna entre dicha forma de conciencia y un sistema de escritura alfabético como el nuestro. Desde una perspectiva puramente especulativa, pudiese pensarse que este conocimiento podría tener que ver con un inexistente sistema de escritura basado en la representación gráfica de elementos no significativos de las señas, pero esto nada tiene que ver con el problema que nos ocupa: el acceso de los sordos a la lengua escrita alfabética.

Son sorprendentemente escasos los datos que poseemos sobre el acceso a la lengua escrita de los sordos en sistemas no alfabéticos, ideográficos o logográficos. Sin embargo, varios documentos señalan que la competencia lectora de los sordos en dichos sistemas es francamente mayor que la que alcanzan los sordos en sistemas alfabéticos. En este caso sería de interés indagar la posible relación entre la “conciencia fonológica visual” de los sordos y la escritura logográfica o ideográfica, destacando el hecho de que en dichos sistemas no existe nada parecido a lo que en los sistemas alfabéticos se conoce como alfabetización.

Entonces, una vez más lo decimos, la única posibilidad que tienen los sordos de acceder a la lengua escrita es saltando el proceso de alfabetización. Leer y escribir las palabras en castellano - y las frases y los párrafos - como si fuese un sistema no alfabético, logográfico o ideográfico. Pero ¿para qué insistir en la alfabetización, si en el caso de los oyentes, es indudable que el conocimiento de la correspondencia grafo/fónica no es una condición suficiente para acceder al dominio de la lengua escrita? ¿Será sin embargo

la alfabetización una condición necesaria, aunque no suficiente? De ser así, los sordos estarían condenados: iletrados para siempre, abandonad toda esperanza...²

LA FORMACIÓN DEL LECTOR

Cabe entonces, sin excusas y prescindiendo de la alfabetización como tal, determinar cuáles son las condiciones requeridas para que alguien se convierta en un usuario competente de la lengua escrita. Para ello, no podemos sino indagar en los oyentes, porque salvo rarísimas - y en todo caso inexplicables - excepciones³, los sordos no son lectores ni escritores competentes. Un buen lector se forma desde su más temprana infancia, y es condición necesaria y suficiente que esté inmerso, que forme parte, que interactúe en un ambiente familiar que cuenta con la presencia de adultos lectores, que dispone de textos apropiados al alcance de los niños y en el que se realizan actividades significativas de lectura y escritura, significativas para los niños, se entiende. A este ambiente lo hemos denominado “entorno lector”. En ese ambiente no hace falta ninguna didáctica de la lengua escrita, ningún método en particular ni ningún maestro especializado. Movido por un interés intrínseco y guiado por un adulto lector, el niño se incorpora sin esfuerzo alguno, espontáneamente, al mundo de lo escrito.

Lo importante no es que el niño aprenda a deletrear y a vocalizar los inefables mensajes de las cartillas escolares: “mamá me mima”, “ese oso se asea”, “la mula sube la loma” y sandeces por el estilo. No, lo verdaderamente importante es que el niño perciba que los libros abren la puerta a un mundo diferente, el mundo de lo escrito, un mundo que no es parte de lo cotidiano, sino de lo imaginario, de lo fantástico, un mundo ideal. Pero además, lo importante es que el niño perciba que no está solo en ese mundo, sino que es compartido por otros que como él, han encontrado en los libros algo que trasciende la realidad inmediata. Lo importante es que el nuevo lector sienta que se ha incorporado a una comunidad de usuarios de la lengua escrita. La lectura, como bien decía Jean Foucambert, es un asunto comunitario.⁴

2 Es imprescindible matizar estas consideraciones, ante las implicaciones más recientes de los implantes cocleares. Es obvio que en la medida en que la prótesis permita discriminar los sonidos del habla, se abre la posibilidad de que los sordos puedan establecer una correspondencia grafo/fónica. Pero también es obvio que eso no cambia nuestro planteamiento de fondo. La alfabetización no hace lectores.

3 Ver, al respecto, el artículo “El Síndrome de Hellen Keller”, aparecido en enero de 2008 en la página web “Cultura Sorda”, que dirige desde Alemania el lingüista venezolano Alejandro Oviedo.

4 Esta conceptualización de la lengua escrita como la clave para tener acceso a un mundo distinto del mundo de la cotidianidad, de la oralidad, está ampliamente sustentada desde comienzos del siglo pasado, por numerosos autores, desde muy distintas ópticas. Entre ellos, Lev Vigotsky, JeanPaul Sartre, Umberto Eco, Bruno Bettelheim, Francesco

El descubrimiento de que existe un mundo tras las letras es lo que hace posible que el nuevo lector transite por los caminos de una lectura reflexiva, de una lectura formativa. Ese descubrimiento es lo que permite que el nuevo lector pueda adoptar una postura “estética”, más allá de la postura “eferente”, tal como postula Louise Rosenblatt. Y esto también es fundamental. En el momento actual, leer para informarse, escribir para comunicarse, son actividades que pudiésemos catalogar de anacrónicas, habiendo medios mucho más eficaces para transmitir la información y para agilizar la comunicación, como son la televisión y el teléfono. Y sin embargo, la mayoría de la población alfabetizada en todo el mundo, sigue haciendo uso de esas funciones por así decirlo subalternas, y no hace uso de la lengua escrita en sus funciones esenciales; los lectores y escritores competentes siguen siendo los menos.

Sorprendentemente, éste es uno de los argumentos que esgrimen algunos cuando les hacemos ver que los sordos no son lectores competentes. Nos dicen que los oyentes, en su mayoría, tampoco lo son. Mal de muchos, consuelo de tontos... Pero de lo que se trata no es que los sordos aprendan a leer mal, aunque sea así que aprende la mayoría de los oyentes, sino que puedan aprovechar la lengua escrita en lo que ella tiene de original, de insustituible, como medio privilegiado de conocimiento y de enriquecimiento del pensamiento. Vigotsky decía que la lengua escrita es a la lengua oral como el álgebra es a la aritmética. Por lo tanto, se trata de utilizar la lengua escrita no como un sucedáneo de la lengua hablada, sino como una lengua particular, con funciones específicas. Si entre los oyentes, por razones que no es del caso discutir aquí, no más de un 20 por ciento de la población está en capacidad de utilizar la lengua escrita en esta dimensión, lo que quisiéramos es que por lo menos un 20 por ciento de los sordos pudiera hacerlo.

El 80 por ciento de la población alfabetizada utiliza la lengua escrita para recibir información o para comunicarse, y sólo parcial y esporádicamente para la reflexión y el enriquecimiento del pensamiento. Sobre esto no hay desacuerdos: en todo el mundo se deplora el pobre dominio de la lengua escrita que muestran las generaciones jóvenes, el desinterés por la lectura, la escasa comprensión, los errores ortográficos y la mala redacción. Lamentablemente, estas expresiones de “discapacidad” lectoescritural se interpretan como causa y no como consecuencia de no saber leer. La gente que no lee, no lee porque no tiene interés (no sabe qué pueden decirle los textos, no sabe interrogarlos, cuestionarlos, no ha ingresado al mundo de lo escrito del que hablábamos más arriba), no lee porque no entiende lo que lee, y por supuesto, para entender lo que se lee hay que saber leer, así como

Tonucci, Louise Rosenblatt, Jack Goody, Walter Ong, Michael Halliday, Frank Smith, Jean Foucambert, Jorge Larrosa...

para entender inglés hace falta saber inglés. Por su parte, la gente que no escribe, no escribe porque no sabe hacerlo.

El problema debe ser planteado a la inversa: quienes saben leer, quienes se han hecho miembros del “Club de la Lengua Escrita”⁵ (*Literacy Club* del que habla Frank Smith) no confrontan ninguna de esas dificultades. Se saben lectores y se reconocen de inmediato los unos a los otros, les gusta hablar de lo que leen, comentan y recomiendan textos que puedan tener la capacidad de formar y no sólo de informar, textos que los han impactado y que quisieran compartir. Están capacitados como usuarios de la lengua escrita y no son portadores de la mencionada “discapacidad” lectoescritural.

POR QUE LOS SORDOS NO SON LECTORES

Casi el 100 por ciento de los sordos entran en la categoría de no lectores, y no son lectores porque no saben leer. No pueden saber leer, porque independientemente de que no estén alfabetizados y de que nunca lo estarán, no han tenido la oportunidad de incorporarse al mundo de lo escrito de manera espontánea y significativa, de la mano de adultos lectores, como la han tenido los oyentes usuarios competentes de la lengua escrita. Veamos una por una las condiciones que explican por qué los sordos no acceden al mundo de lo escrito, a la lectura en su dimensión reflexiva, formativa, y no simplemente informativa, en su dimensión estética y no exclusivamente eferente.

1. El problema del lenguaje.

Los sordos, excepción hecha de los hijos de sordos, no tienen un desarrollo normal del lenguaje. Hasta donde sabemos, la atención temprana de los bebés sordos - incluyendo nuestra propia experiencia de más de dos décadas en la Guardería para Bebés Sordos en el Centro de Desarrollo Infantil de Mérida, en Venezuela - no ha logrado normalizar el proceso de adquisición del lenguaje⁶. Aunque es obvio que los resultados han

5 Va de suyo que el “Literacy Club”, cuya traducción más acertada podría ser “Club de usuarios competentes de la lengua escrita” es un club absolutamente virtual, carente de toda existencia formal. Pero así como los apasionados por cualquier práctica social (ajedrecistas, coleccionistas de mariposas, conductores de autos rústicos, melómanos, golfistas, etc.) tienen a reconocerse de inmediato, tienen tema de conversación y comparten experiencias, así los lectores competentes establecen una corriente empática, hablan de ciertos temas y no de otros, comentan libros y se recomiendan lecturas mutuamente. Es lamentable el hecho de que algunos docentes, faltos de esa intangible identidad de lectores, hayan entendido esta expresión de F. Smith como una sugerencia para formar “clubes de lectura” en las escuelas, con foto y carnet que acreditan la pertenencia...

6 Este déficit en el desarrollo del lenguaje se pone de manifiesto claramente en los juegos espontáneos. Los niños sordos no juegan como sus pares oyentes en edad preescolar. Imitan las acciones de los adultos (cocinar, lavar, cuidar un bebé, ser maestra, regañar a

sido y siguen siendo muy superiores a los alcanzados cuando imperaba la prohibición de las señas, aún no es suficiente. Es muy llamativa la escasez de estudios longitudinales en el área del lenguaje de los niños y jóvenes sordos hijos de padres oyentes, a partir de la implementación del modelo bilingüe y bicultural. En nuestra experiencia, es más que evidente la diferencia entre la “interacción dialógica, narrativa y ficcional” que mantienen los niños oyentes en un entorno de lectura con la que puedan tener los niños sordos con sus padres, sean éstos sordos u oyentes. Independientemente de las enormes ventajas que para los bebés sordos representa tener padres sordos, éstos tampoco son lectores competentes como para que puedan “llevar de la mano” a sus hijos, internándose con ellos en el mundo de lo escrito⁷.

2. El problema de la lengua.

Los adultos oyentes que están en contacto con los niños sordos en el ambiente escolar, en su gran mayoría, no son usuarios competentes de la lengua de señas. Los maestros, con frecuencia, establecen con sus alumnos sordos lo que una docente brasileña calificó hace tiempo como un “pacto de no entendimiento mutuo”. La carrera de maestro de sordos no contempla el dominio pleno de la lengua de señas del país como condición *sine qua non* para ejercer la profesión. Los programas de los institutos de formación de maestros de sordos tienen algunos semestres de “cursos” de lengua de señas, dictados por sordos que no siempre son usuarios nativos de esta lengua, en situaciones por demás artificiales. Una vez incorporados a las escuelas, los maestros no tienen la oportunidad de enriquecer su competencia en lengua de señas, dado el léxico reducido (los temas de los que hablan los sordos en la escuela son pocos y siempre los mismos). Por su parte, los temas “académicos” son abordados como una mera formalidad, por no decir una farsa.

Dos investigadores del Pedagógico de Caracas⁸ ofrecen un testimonio objetivo de la situación a que estamos haciendo referencia. Aunque ellos dedican su atención a los tecnicismos lingüísticos de la interpretación, la

los pequeños, manejar un carro, etc.) pero no arman un escenario imaginario en el que “manejan” personajes, como lo hacen los niños oyentes con soldados o con barbies. Estos personajes, a los que los niños oyentes atribuyen rasgos de carácter y expectativas propias, hablan entre sí, discuten y actúan de acuerdo a guiones más o menos previstos de antemano.

7 No sólo hablamos de los padres biológicos o de quienes hacen las veces de padres, sino de toda persona que se vincula afectivamente con el niño en edades tempranas. Buenos lectores hijos de padres analfabetos, que no son infrecuentes, tuvieron la suerte de contar en su entorno con un adulto usuario competente de la lengua escrita, que les dio la llave para entrar al mundo de los libros.

8 Ver artículo de Yolanda Pérez y Lionel Tovar “Análisis de la interacción verbal mediada por una intérprete de LSV en un aula de clases bilingüe-bicultural para sordos”, en la página “Cultura Sorda” que dirige Alejandro Oviedo.

realidad del aprendizaje en el aula es, por decir lo menos, deplorable. El profesor oyente hablaba del desmembramiento del impero de Carlomagno, a un grupo de jóvenes sordos que no tenían la menor idea de los romanos ni de los bárbaros, ni de Edades ni de siglos. El docente va tratando de simplificar la exposición para hacerla más comprensible, hasta que cae en el vocablo “emperador”. Intenta varias definiciones que caen en el vacío, y termina preguntando a los alumnos si saben qué hace la directora de la escuela: mandar. Sobre esa base, concluye que Carlomagno era como la directora de la escuela. Cualquier parecido con la escuela del profesor Girafales no es mera coincidencia, sólo que éstos no son personajes cómicos, sino alumnos de carne y hueso, sometidos a un ritual vergonzoso.

3. La naturaleza metafórica de la lengua escrita.

La diferencia entre la aritmética y el álgebra es que la primera es concreta, puede enseñarse con piedritas, botones u otros objetos, mientras que la segunda es abstracta, sólo se entiende con base en la imaginación. La lengua escrita puede ser utilizada en una dimensión concreta, meramente informativa, desde una postura “eferente”; pero en su esencia constituye un segundo nivel de representación del lenguaje. Entonces, para hacer uso de la lengua escrita en forma “estética”, reflexiva, formativa, es imprescindible trascender la mera función informativa e introducirse en un plano más abstracto, metafórico. Así, el buen lector comprende no sólo lo que está escrito, sino - y esto es mucho más importante - lo que no está escrito, el significado que subyace y se desliza bajo los significantes, el sentido que ocultan y develan las palabras. Los sordos, en su inmensa mayoría, tienen carencias notorias en su pensamiento abstracto, por lo que dijimos con respecto a su lenguaje y a su lengua, carencias de las cuales es directamente responsable la educación que reciben.

En estas condiciones, los sordos no entienden, no pueden entender las metáforas en las que se basa no sólo la apreciación literaria, sino también el conocimiento científico. Y esto es tan válido para los sordos profundos y severos como para los hipoacúsicos, ya que estos últimos a pesar de tener un mejor desempeño en el uso de la lengua oral, no alcanzan una competencia lectora adecuada. Es lamentable comprobar cómo los profesionales del área de la sordera, tanto como los legos y opinadores espontáneos, pretenden negar esto que es una realidad inocultable. Bástenos con señalar la inexistencia de sordos filósofos, novelistas y científicos en cualquier rama.

En un estudio en curso, a dos jóvenes bachilleres sordos les propusimos la lectura de un texto sencillo, la fábula del conejo que, perseguido por dos perros, se detiene a discutir con un compadre si los perseguidores son galgos o podencos. (Para facilitar la lectura, en lugar de razas pusimos colores, negros o grises). Mientras discuten, llegan los perros...

Seguidamente, se les pidió que narrasen la fábula pensando en un auditorio de niños sordos pequeños. Posteriormente, les pedimos sus opiniones y comentamos la fábula. Para asegurar un análisis objetivo del lenguaje en su forma y su contenido, filmamos las narraciones y comentarios. Ambos jóvenes narraron cómo un conejo era perseguido por dos perros, cómo se encontró con un amigo y cómo discutieron acaloradamente sobre el color de los perros. En ningún caso señalaron que los conejos fueron atrapados y no establecieron ninguna vinculación entre la discusión y el hecho de que los perros atraparon a su presa. A ambos la fábula les pareció demasiado simple y de interés sólo para niños muy pequeños. Esta interpretación nos parece lógica, desde el momento en que el “cuento” carece de argumento para ellos, y sólo se limita a describir las acciones: conejo que huye, perros que persiguen, conejos que discuten... Algo similar ocurrió con la fábula de la zorra, que movió la pata para mostrarle al conejo que estaba muerta. Los sordos señalaron que era mentira, que los zorros no mueven la pata cuando están muertos, pero no comprendieron la astucia del conejo ni el hecho de que esa astucia fue la que le permitió escapar a tiempo de la cueva de la zorra...

4. La lectura y la escritura en la escuela de sordos

La enseñanza de la lectura y la escritura es el problema central que intenta resolver la escuela de sordos, y ha sido y es ciertamente, si no la única la más importante preocupación unánime de los maestros desde que la enseñanza del habla pasó a ser una materia accesoria, cuando no prescindible. Recordemos que en sus inicios, el modelo bilingüe y bicultural, al menos en Latinoamérica, prometía un uso equilibrado de la lengua de señas y del español (o el portugués) escrito... Era impensable - y lo sigue siendo - que los sordos constituyesen una comunidad ágrafa, y que para sus miembros la lengua escrita no tuviese en absoluto un significado similar al que tiene para nuestras comunidades letradas. La vieja ideología médico-rehabilitadora parece haber encontrado un refugio en la lengua escrita: la superación de la sordera, la “hominización” del sordo a través de la lengua que usa la mayoría, aunque sea en su versión escrita. Los sordos debían aprender a leer y escribir, y en eso la escuela ponía el alma. Pero cuidado: no para acceder al mundo de lo escrito para aprovechar la lengua escrita en lo que ella tiene de insustituible, ¡no para formar lectores competentes, sino simplemente para que pudieran comunicarse con la comunidad oyente!

Es que, siguiendo el modelo de la escuela para oyentes, la escuela de sordos nunca se planteó enseñar a leer a los sordos, así como la escuela de oyentes nunca se planteó enseñar a leer a sus alumnos, sólo alfabetizarlos. Los buenos lectores no se forman en las aulas escolares, sino en sus hogares, en entornos de lectura. Y no se forman, en primer lugar, por una

razón histórica (la escuela que conocemos, pública, laica y obligatoria) fue creada en Europa a mediados del siglo XIX para dar las primeras letras a los hijos de campesinos que migraban en masa a las ciudades para engrosar las filas del proletariado industrial, para que pudieran entender la información requerida para su trabajo y cumplir las órdenes impartidas en la empresa, y de ninguna manera para formarlos como lectores, ciudadanos críticos y participativos⁹. Y en segundo lugar, porque un gran número de maestros de primaria no son usuarios competentes de la lengua escrita, y no pueden enseñar lo que no saben. Saben el alfabeto, por supuesto, y pueden conocer los innumerables métodos para enseñarlo, pero no saben leer y mucho menos enseñar a leer.

Pero hay una diferencia que invariablemente se obvia: mientras que la escuela de oyentes, a menudo con más pena que gloria logró alfabetizar a una buena proporción de la población que acudió a sus aulas, precisamente porque son oyentes, la escuela de sordos, por lo que ya vimos, no pudo ni podrá hacerlo. Y sin embargo, sigue intentándolo, a pesar de los resultados claramente insatisfactorios. Como no hay nada nuevo que intentar, muchos expertos han querido resucitar las engañosas bondades del “español signado” y han vuelto a reivindicar el deletreo digital ya preconizado por Ponce de León en el siglo XVI, o el “cued speech” como si fuese una innovación recientemente descubierta, o la clave de la señorita Fitzgerald, que desde 1927 ocupó la parte superior de los pizarrones de las aulas oralistas, marcando cual reses ariscas los verbos, sujetos y predicados, y que hoy vuelve a por sus fueros, con la excusa de que - como nunca antes - sería de utilidad para la lectura y la escritura...

LA SITUACION ACTUAL

Pero los tiempos cambian. En los albores del siglo XXI los sordos se han apropiado de la lengua escrita para comunicarse entre ellos, y aunque en principio no parecen haberlo hecho para comunicarse con los oyentes, no tienen ningún empacho en hacerlo cuando hay necesidad. Los intercambios de información son múltiples y variados, y es lícito afirmar que en la comunidad de los sordos se ha desplegado una red comunicacional sumamente efectiva. Los mensajes van y vienen todo el tiempo, porque prácticamente todos los sordos están pertrechados con el aparato que hace posible ese intercambio: el teléfono celular. En el momento actual la comunidad de los sordos descubrió la utilidad de la función de comunicación que les brinda la escritura, en la forma en que ésta se usa en los teléfonos celulares y fue ese descubrimiento el que permitió que la comunidad de los

9 Ver al respecto: “El maestro, la escuela y la lectura” en la revista *Educere*, 2008. Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Facultad de Humanidades, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

sordos, y no ningún sordo en particular, incorporase la práctica social de la lectura. Aquí se entiende en toda su dimensión la tan reiterada afirmación de Jean Foucambert, de que la lectura es un asunto comunitario. Y todo esto ocurrió a espaldas de la escuela que persiste, con un encarnizamiento digno de mejor causa, intentando alfabetizar a sus alumnos sordos.

Esto es lo que en teoría pretendía hacer la escuela de sordos enseñando a leer como no se debía hacer. Pero es muy llamativo que los especialistas en el campo de la sordera no hayan saludado este logro de los sordos, un logro alcanzado por fuera de la escuela, es cierto, pero un gran logro al fin. Este paso, a mi entender trascendental, que han dado los sordos, los acerca a una serie de actividades que tienen lugar tanto en la comunidad de los sordos como en la macrocomunidad de los oyentes y abre una brecha de excepcional importancia para romper barreras hacia una verdadera integración. Entonces, ya podemos afirmar que los sordos leen y escriben, haciendo uso de la lengua escrita en una dimensión informativa, eferente. La escuela, entonces, no tiene por qué enseñarles lo que ya han aprendido sin su intervención, reconociendo este hecho con humildad. Es hora de que la escuela, con la intermediación de sus docentes y con la participación activa de sordos adultos, asuma una tarea mucho más difícil, aunque posible: abrir para sus educandos el acceso al mundo de lo escrito, al dominio de una lectura estética, reflexiva, formativa. Para ello, habría que empezar por donde se debe empezar: contar con maestros que sean usuarios plenamente competentes de dos lenguas: la lengua de señas y la lengua escrita. Como puede verse, una tarea nada fácil.

Considero necesario hacer un par de acotaciones finales a este documento. En primer lugar, es preciso tener en claro que nadie pasa de una lectura informativa a una lectura formativa. Dicho de otro modo, la lectura informativa no es un escalón para acceder a la lectura formativa. “*Arbol que nace torcido jamás su tronco endereza*”. Se trata entonces de desaprender lo aprendido para reaprender algo totalmente nuevo, en el caso de los adultos, oyentes y sordos. En el caso de los niños, se trata de orientarlos hacia el mundo de los libros, mostrándoles ante todo, qué pueden encontrar en ese mundo y enseñándoles cómo hacerlo. Por supuesto, esto sólo puede hacerlo un adulto lector, que pueda comunicarse con los pequeños en un lenguaje compartido, en este caso mediante la lengua de señas.

En segundo lugar, es bueno aclarar que la escritura de los celulares no pertenece propiamente al mundo de lo escrito, sino que se ubica más en el mundo de la oralidad, de la cotidianidad. Los mensajes que la gente escribe en los celulares son informaciones puntuales o palabras que casi son gestos, sonrisas, complicidades, saludos, etc. O son comentarios más o menos personales cuando no casi íntimos. Esos mensajes se escriben con una ortografía propia, que choca con la ortografía convencional de la lengua

escrita. No importa. No hay que preocuparse. Como ya dijimos, no se trata de escritura propiamente dicha, y quienes hacen uso de esa ortografía nueva, no convencional, generalmente jóvenes, lo hacen porque les resulta mucho más cómodo y más expeditivo. Ellos se burlan de quienes, como nosotros, no dominamos esa ortografía y perdemos tiempo y hasta claridad intentando trasladar la escritura formal al celular.

PODEMOS FALAR DE UMA PSICOLOGIA DA SURDEZ?

Psi. Dominique Seban-Lefebvre

Groupe de Recherche SUI” les troubles
des Apprentissages et du Langage
Peut-on parler de psychologie de la surdité ?
Dominique Seban-Lefebvre
INJS/2010/Rio

INTRODUCTION

Comment parler de mon expérience en France après mon directeur Jean François Dutheil de l’institut national des jeunes sourds de Paris et mon collègue sourd Alain, franco/mauricien ? Leur succéder pour moi est un grand honneur et un grand plaisir. Tout d’abord je voudrais planter le décor et décrire un peu la situation en France et expliquer comment nous travaillons à l’Institut National des Jeunes Sourds de Paris. Nous vous parlerons de nos recherches et de notre travail au sein d’un groupe de recherche appelé le GRAI. Et en conclusion je voudrai aborder l’état de nos réflexions et de nos hypothèses en tant que psychologue. J’ai travaillé dans plusieurs institutions pour sourds mais aussi à l’hôpital dans un service ORL au début des implants cochléaires en France d’abord avec les

adultes devenus sourds puis avec les enfants. Nous aborderons en guise de préambule l’histoire des idées car il est toujours question d’histoire quand on parle de la surdité.

Tout d’abord je ne vais pas vous parler de l’abbé de l’Épée dont je crois que Jean François vous a déjà parlé il y a deux ans mais il est impossible en France de faire une communication sans évoquer l’abbé de l’Épée, que nous connaissons tous ainsi que ses successeurs et ses disciples, Bébien, Sicard...

L’autre passage obligé en France c’est de citer le congrès de Milan en 1880 à la suite duquel la langue des signes fut interdite en France pendant 100 ans.

Mais la question de la surdité n’est pas seulement liée à la question de la langue et de la langue des signes en particulier mais aussi à l’histoire des idées. Car il est aussi bien question de la langue (maternelle, naturelle...) que de l’intelligence. Jusqu’à récemment mesurer l’intelligence c’était mesurer l’intelligence verbale et non verbale et souvent les sourds se trouvaient pénaliser.

Aujourd’hui les mêmes thèmes reviennent mais posés autrement, c’est ce que je vais essayer de démontrer.

Il va falloir déconstruire le discours actuel et c'est ce que je vais essayer de faire avec l'aide de M.

Marschark un chercheur américain. Il est surpris que tout ce que la recherche fondamentale nous a appris au sujet de la cognition chez les enfants et les adultes sourds n'ait eu étonnamment que peu d'impact sur la pratique. Il prend ainsi un certain nombre d'exemples de recherche qui n'ont pas été exploitées et n'ont pas permis d'améliorer l'éducation des enfants sourds. Par exemple depuis 20 les chercheurs ont démontré que les sujets sourds ont des compétences visuo-spatiales supérieures aux entendants, conséquence liée au fait de grandir dans un espace visuo-spatial et souvent avec un langage visuo-spatial mais apparemment personne n'a utilisé ces informations pour améliorer l'apprentissage de enfants sourds en classe ni pour examiner dans quelle mesure une meilleure vision périphérique pourrait stimuler le développement, deux points importants quand on sait à quel point ajoute-t-il dans un article à paraître combien les classes sont souvent chargées de distracteurs visuels. Marschark multiplie ainsi les exemples qui tendent à démontrer une fois encore qu'il y a un décalage entre la recherche et la pratique surtout quand cette recherche démontre des compétences qui vont à l'encontre des idées reçues appelées mythes par certains. La surdité au cœur des débats d'idées Il nous faut donc évoquer des thèmes qui sont toujours évoqués quand on parle de surdité et qui contiennent ce que certains ont appelé des mythes et d'autres des promesses. Les mythes ont été rassemblés par une équipe en Argentine et les promesses ont été collectées par Marc Marschark et dans les deux cas la psychologie est au cœur de cette réflexion.

La surdité confronte d'emblée le psychologue, quelque soit sa spécialité à des questions à priori extérieures à son champ, qui touchent la linguistique, l'éducation, le lien social. Les sourds ont depuis toujours interrogé le philosophe, le théologien, le pédagogue, le médecin et plus récemment le psychanalyste.

Parler un peu philosophie et histoire des idées peut être en introduction en reprenant l'histoire de Frédéric II et de la recherche de la langue naturelle ou originelle. Ainsi au XVIII^e siècle, Frédéric II de Prusse avait imaginé une expérience pour mettre en évidence la langue naturelle. Était-ce le grec, le latin, l'hébreu ? Il avait soustrait à leurs familles des nouveau-nés pour les confier à des nourrices avec pour consigne de ne dispenser que les soins nécessaires sans émettre aucun son, ni parole, ni berceuse... Tous les enfants moururent les uns après les autres. Bien sûr, l'interprétation de cette expérience est difficile. Qu'a-t-on réellement supprimé ? Est-ce seulement la parole, ou aussi tout ce qui l'accompagne: les regards, les mimiques, les sourires, les caresses ? Il s'est sans doute produit ce que René Spitz, pédiatre et psychanalyste, nomme l'hospitalisme. Quand le

lien, l'attachement à la mère, est défaillant, la mort du bébé peut survenir avant même qu'il soit en âge de parler. Que CE récit appartienne à l'histoire ou au mythe, il n'est pas isolé, il y a beaucoup d'histoires semblables de par le monde. Cela illustre parfaitement la dimension sociale et affective du langage dans le développement de l'enfant. Car, comme le dit Donald Winnicott, « un nourrisson tout seul, cela n'existe pas² ». Mais quand on échange en 2010 sur la question de la langue maternelle ou première à donner à un bébé sourd, Nicole Farges, psychologue a « encore entendu récemment « qu'on n'allait quand même pas signer devant un bébé sourd de 4 mois ». Ce qui fait réfléchir quant à la lente évolution des idées. »

1 René Spitz, *De la naissance à la parole*, Paris, PUF, 1968.

2 Donald Winnicott, conférence 1947.

En guise d'introduction, rappelons que les premières recherches concernant les sourds étaient motivées par des questionnements aussi bien pratiques que théoriques.

Pratique, c'est par exemple réfléchir à comment procéder à un bilan avec un enfant sans langage ou avec un retard de langage? Et comment faire passer un bilan avec la langue des signes tout en prenant en compte cette langue dans le bilan? Actuellement nous utilisons la langue des signes quand c'est nécessaire pour transmettre les consignes. Nous le notons, bien que cela ne corresponde pas le plus souvent à une grille spécifique. Des chercheurs à Gallaudet college (Washington USA) réfléchissent à la mise en place de passation et de cotation spécifiques.

Théorique c'est comment répondre à la question de savoir si il y a une pensée sans langage ou de savoir qu'est-ce qu'est une langue maternelle, en se posant la question de la langue maternelle pour les enfants sourds qui ont pour 90% d'entre eux des parents entendants. Enfin l'enfant sourd va apprendre donc à parler, et l'on sait que plus le langage est « appris » et moins le langage implicite passe. C'est un des éléments déterminant du rapport à l'enfant sourd et à la langue.

L'enfant est sourd va alors développer des suppléances et va traiter le monde de façon visuelle et motrice mais comment fera-t-il, si dans ce domaine, il a des troubles associés et qui n'ont pas été mis en évidence?

Pour D. Laplane ou Lechevalier la neuropsychologie a progressé grâce à l'observation des aphasiques qui nous apprennent comment on peut penser sans langage. Laplane a même cherché à démontrer comment « l'exercice intellectuel de niveau élevé est possible, sans image et sans mots. »

Il ajoute que dans l'ensemble des recherches « les résultats confirment donc que les sourds muets pensent sans langage, même dans les domaines abstraits. » C'est un vaste débat qui nous montre que l'enfant sourd est toujours au cœur d'une profonde réflexion théorique.

La situation en France Nous allons présenter rapidement la situation en France, on peut dire d'emblée que le discours sur la surdité est souvent du côté du médical. Il est question de dépistage précoce et de l'importance de l'appareillage et de la rééducation. Le diagnostic en France reste tardif (23 mois) on essaye de mettre en place un dépistage précoce en France à la maternité à deux jours de vie. Actuellement on assiste à un vif débat, certains professionnels, dont des psychologues s'inquiétant des effets de cette annonce dans le tout début de la relation mère/enfant.

- Selon les estimations, les situations de surdité pré-linguale concerneraient aujourd'hui en France entre 120.000 et 200.000 personnes. La moitié d'entre elles utiliseraient la LSF comme langue principale.
- Au moins un enfant sur 1000 naît sourd profond (soit au moins 800 par an, dont environ 5 % ont au moins un parent sourd), et plus d'un enfant sur 500 devient déficient auditif avant l'âge adulte.
- Environ 30.000 enfants sourds sont scolarisés en France; le rythme actuel des implantations est d'environ 300 par an.

On assiste comme ailleurs dans le monde à une évolution de la politique à travers un changement de formulation. On est passé de la notion d'intégration à celle d'inclusion sans pour le moment que cela ait changé quelque chose dans la réalité. Certains auteurs (Detterman et Thompson) déclarent que « le côté le plus troublant de ce mouvement vers l'intégration réside dans le fait qu'il y a peu, voire aucune preuve, indiquant qu'une approche serait meilleure qu'une autre », il parle de croyance, de promesses on pourrait même dire de convictions idéologiques. Les institutions spécialisées en France se vident excepté l'INJS qui reste un lieu à part parce qu'historique et berceau de la langue des signes. L'idée selon laquelle il suffit de traduire ou d'adapter l'enseignement avec des outils (cued

speech...) est tenace. L'enfant sourd est décrit comme en situation de handicap et il faudrait simplement changer sa situation.

Le bilan génétique effectué dans le cadre des bilans pré-implants cochléaires au sein de l'hôpital ou parfois dans le cadre du diagnostic de surdité permet maintenant très tôt d'associer la surdité à des syndromes ou à des symptomatologies à venir. Nous sommes ainsi entrés dans l'ère du prédictif, par exemple, certains parents se voyant annoncer dans le cadre de ces bilans une surdité évolutive ou un dysfonctionnement thyroïdien à venir, une cécité probable... Il y a trente ans on avait un tiers des surdités d'origine inconnue, un tiers génétique et un tiers lié à des maladies (rubéoles, toxoplasmose...) aujourd'hui on pense environ au 1/3 d'origine génétique et environ 25 % liés à des maladies (CMV, méningite..).

Les bilans réguliers autour des enfants porteurs d'implants cochléaires ont permis aussi de prendre conscience d'une part qu'une partie importante des enfants ont des difficultés cognitives (28% de ces enfants-là, selon l'évaluation faite dans certains hôpitaux, 1/5 des enfants porteurs d'un implant et suivi par l'hôpital Trousseau présenteraient des troubles cognitifs (secondaires ou associés.) et que d'autre part il ne s'agit pas seulement de mettre des appareils surpuissants, ou des implants, mais que c'est une histoire plus complexe car on ne résout pas le problème de la langue. Ce qui serait une manière déguisée de reconnaître que l'implant « ne guérit pas de la surdité. » L'implant est encore en France jusqu'à maintenant unilatéral et réservé aux sourds profonds même s'il la perspective est l'implant bilatéral et l'extension aux surdités sévères. Nous ne sommes pas pour l'instant dans un processus de généralisation.

PSYCHOLOGIE ET SURDITÉ

Comment comprendre les difficultés d'apprentissage que rencontrent certains enfants sourds? La pédagogie spécialisée est-elle adaptée à ces enfants? Quelle est l'importance des troubles spécifiques des apprentissages? Et leurs liens avec la psychopathologie?

Comme le rappelle Marschark[] on peut repérer trois périodes concernant le fonctionnement intellectuel des enfants sourds. Durant la première période des psychologues comme Binet ont comparé les enfants sourds aux enfants entendants et les ont déclarés inférieurs au nom des fameux tests d'intelligence et des QI. Dans la deuxième période dans les années soixante d'autres psychologues comme Oléron mettent en évidence plutôt un retard d'acquisition des enfants sourds dans certains domaines et ils caractérisent leurs pensées les estimant concrètes, sans créativité. La troisième période qui commence dans les années soixante dix, marque un changement, une

nouvelle génération de psychologues démontre que les enfants sourds sont « intellectuellement normaux. » Ils font alors l'hypothèse que les déficits décrits par le passé ne seraient que le résultat de l'appauvrissement de l'environnement et de handicaps associés. Une quatrième période vient de

commencer. Marshark l'annonce en soulignant que ce qui va caractériser celle-ci sera l'affirmation que différent ne signifie pas déficient. Si les particularités de l'enfant sourd ne sont que le résultat de l'environnement de l'éducation ou de handicaps associés nous pouvons aujourd'hui affirmer qu'il n'y a pas de psychologie du sourd. Réfléchir aux difficultés d'apprentissage des enfants sourds permet de penser à une nouvelle pédagogie qui réduirait ces troubles.

Les enfants sourds peuvent appréhender de façon particulière la réalité, ou présenter des modalités spécifiques de traitement cognitif ainsi que des stratégies d'apprentissage différentes. C'est souvent la conséquence d'expériences vécues durant leur vie sociale précoce avec des barrières à la communication, un environnement social plus restreint et donc moins d'occasions d'apprentissage incident.

Il y a une trentaine d'années on s'est d'abord intéressé aux enfants sourds rubéoliques, puis aux enfants sourds avec une étiologie liée à la toxoplasmose ou suite à des méningites, à des CMV. Puis on s'est penché sur les enfants qui n'avaient pas forcément de pathologie avérée mais qui avait des troubles associés: difficultés à apprendre à parler à lire ou tout simplement à rentrer dans les apprentissages. Les docteurs Mazeau et Dumoulin nous ont apporté leurs expériences dans ces domaines.

De nombreuses études constatent que les enfants sourds ont un décalage dans les apprentissages par rapport aux enfants entendants. On a longtemps pensé que la généralisation de la langue des signes permettrait à elle seule de résoudre ce problème, mais il apparaît aujourd'hui que ce n'est

pas la seule réponse et qu'il est urgent de réfléchir sans a priori aux causes de ce retard pour envisager la pédagogie qui tentera de le réduire. On peut mettre en évidence quelques éléments de compréhension:

Les enfants sourds peuvent appréhender de façon particulière la réalité ou présenter des modalités spécifiques de traitement cognitif ainsi que des stratégies d'apprentissage différentes. Par exemple, certaines situations d'apprentissage scolaire plongent l'enfant dans une modalité *séquentielle* alors qu'il faudrait plutôt privilégier pour l'enfant sourd le *simultané* et le global.

- Ce retard est souvent la conséquence de barrières à la communication vécues durant la vie sociale précoce et d'un environnement social plus restreint (donc offrant moins d'occasions d'apprentissage incident ou implicite).
- On a évoqué l'importance des troubles associés: « Lorsqu'un enfant sourd est en grande difficulté scolaire, un ou plusieurs facteurs co-occurents (ces facteurs sont autant neurodéveloppementaux qu'environnementaux), et potentiellement pathogènes sont généralement présents et intriqués avec la surdité ». Mazeau souligne que les modalités d'éducation et de rééducation s'appuient beaucoup sur le visuel, que ce soit pour la lecture labiale, le LPC ou la langue des signes. Or, des troubles associés tels que les troubles neurovisuels peuvent entraîner à eux seuls soit des « contre-performances dans les épreuves non verbales des tests psychométriques », soit « des troubles de la structuration de

la personnalité et de la relation avec un contact particulier, faisant évoquer des traits psychotiques ou un autisme ».

L'apprentissage scolaire est très dépendant du langage. Le développement du langage de l'enfant sourd se transforme souvent en un apprentissage laborieux, contraignant et artificiel.

Chaque enfant a un parcours spécifique et unique, selon son histoire, son degré de surdité, et son entrée dans la langue dépendra aussi de la ou des langues parlées à la maison – étant entendu que ce n'est pas le bilinguisme (ou le multilinguisme) en tant que tels qui semblent devoir être incriminés dans les difficultés d'apprentissage, mais bien plutôt une constellation de facteurs environnementaux en eux-mêmes pathogènes dont le multilinguisme renforcerait l'impact.

En ce qui concerne l'apprentissage du langage écrit, on considère que l'enfant sourd effectuera en moyenne la première année de l'enseignement primaire en deux ans. Madame Gillot secrétaire d'État affirmait en 1998 que 80 % des sourds profonds n'avaient pas accès au langage écrit. Quelles réflexions cliniques nous inspirent ces chiffres ? On sait que l'apprentissage de l'écrit est corrélé au niveau de langue. Toutefois, ce niveau de structuration de la langue peut être atteint via la langue orale, bien sûr, mais aussi *via* la langue des signes. Les difficultés ne sont donc pas réductibles au seul déficit auditif : « Celui-ci s'inscrit dans un contexte à la fois environnemental, social, médical et psychoaffectif, dont le poids, s'ajoutant aux effets de la surdité, peut ralentir ou entraver le développement. L'intrication de composantes endogènes et exogènes en interaction peut provoquer un mouvement en spirale freinant les apprentissages ».

Un bilan psychologique peut aider à mieux appréhender ces troubles spécifiques à condition qu'il NE soit pas la seule lecture de ceux-ci et prenne en compte la variabilité individuelle : par exemple, comme on l'a vu, l'adage selon lequel l'enfant sourd compenserait comme automatiquement son déficit auditif par le visuel n'est pas vérifié dans de nombreux cas. On a toujours dans ces approches fait la comparaison entre les enfants entendants et les enfants sourds et on a souvent pointé le retard des enfants sourds et leurs déficits. L'évaluation a pour but de pointer le déficit plutôt que le potentiel ou les ressources de l'enfant sourd. Il faut donc éviter une perspective normative du développement de l'enfant sourd.

La prise en charge des enfants sourds présentant des troubles d'apprentissage et du langage suppose une volonté de compréhension de la nature des troubles mais aussi une lecture plurielle. BERGER et FERRANT rappellent que les pédopsychiatres et les psychologues de formation psychanalytique ont leur place dans la prise en charge des enfants présentant des troubles spécifiques, et insistent sur la

nécessité de travailler à éclaircir cette intrication (et/ou surdétermination ?) de plusieurs facteurs:

« Symptôme porteur d'un sens symbolique ou d'un échec à symboliser d'origine psychique ; et/ou difficulté d'origine neurologique ou développementale; et/ou mode défensif ou protecteur par rapport au trouble neurologique lui-même. » C'est pour cette raison qu'il importe de proposer à ces enfants des rééducations adaptées de manière concomitantes à des psychothérapies. Les troubles des apprentissages permettent enfin de questionner la pédagogie: son rôle ne se limite en effet pas à la « traduction », ou à la « adaptation », du savoir.

Parmi les cinq mythes proposés par les auteurs argentins deux sont au cœur de la psychologie:

L'un s'intitule « le mythe des sourds qui sont agressifs » et l'autre mythe s'appelle « les sourds sont concrets. » Les autres mythes concernent « la langue des signes qui isolerait le sourds », le mythe de l'identité « yosordo »; le mythe « yo se que hacerj yo no se que hacer » et enfin le dernier « comment un psychanalyste peut-il écouter un sourd ? »

Si nous reprenons le mythe appelé « les sourds sont concrets » E. Diaz insiste sur le fait que ce mythe s'organise autour de concepts qui sous-tendent ce mythe, l'intelligence, l'articulation entre l'intelligence et le langage, et entre l'intelligence et la subjectivité. On voit bien comment la deuxième période que Marschark déclarait comme révolue est encore présente.

NEUROPSYCHOLOGIE ET SURDITÉ

Sur le plan neuropsychologique l'enfant sourd est dépeint « dissocié » du fait du grand écart entre ses résultats aux épreuves verbales et en performance. (Il faut mettre en évidence des compétences par rapport à des incompétences, donc identifier des dissociations (mot clé de la neuropsychologie).

La dissociation permet de distinguer les troubles cognitifs de la déficience qui donne en bilan des résultats homogènes.)

Une information est aussi à signaler: les études lésionnelles nous permettent d'établir fermement que la dominance hémisphérique (de l'hémisphère gauche) pour la langue des signes est similaire à celle des langues orales (travaux de Belugi USA et de C. Courtin en France.)

D'autres chercheurs ont mis en évidence que dans la langue des signes n'existe pas un fonctionnement séquentiel. Enfin on a mis en évidence l'importance chez les enfants sourds des dyspraxies audiophonatoires.

PSYCHOPATHOLOGIE ET SURDITÉ

Pour ce qui est du mythe: « les sourds sont agressifs » on retrouve là un discours que l'on retrouve aussi dans la littérature classique en France où l'on caractérise souvent la personnalité sourde par une sensibilité paranoïde ou par une tendance à la psychopathie. Ce qui revient à réduire le sujet à une personnalité déterminée par son handicap, ou sa surdité et donc à gommer l'individu et son histoire personnelle.

Enfin pour terminer nous voudrions évoquer une autre question qui est de savoir si au sein de la population sourde on observe des pathologies spécifiques et si l'absence de langage augmente le pourcentage d'enfants présentant une psychopathologie. Une seule enquête actuellement en France réalisée par l'association RAMSES en 1994, parle, en milieu spécialisé, d'une prévalence des troubles psychologiques chez les enfants sourds d'environ 29 %. Une des recherches actuelle est centrée sur

l'autisme et nous faisons l'hypothèse que la perturbation des liens précoces en rapport avec le démantèlement du circuit de la parole occasionné par la surdité peut générer des signes cliniques autistiques ou psychotiques réactionnels. L'accompagnement parental doit permettre de restaurer un circuit de parole quelles que soient les modalités, orales ou gestuelles.

QU'EST-CE QUE LE GRAL ?

Naissance du Gral en 2002 Force est de constater qu'en dépit d'un appareillage précoce, de prise en charge disciplinaire, parfois d'une éducation bilingue dès leur jeune âge ainsi que d'une éducation spécialisée adaptée, des interrogations subsistent chez les professionnels quand à la meilleure façon de comprendre et d'aider ces jeunes dont les acquisitions et le développement s'avèrent plus long ou plus complexe que prévu. Conscients de ce problème et soucieux de mieux répondre aux attentes des professionnels comme des familles, un groupe de recherche s'est constitué sur les troubles des apprentissages et de langage (GRAL) à l'Institut des jeunes sourds de Paris.

Les fondamentaux du Gral sont tout d'abord une lecture plurielle des difficultés de l'enfant que l'on va prendre dans sa globalité.

Il nous faudra pour se faire articuler différentes disciplines pour la compréhension des troubles: la neuropsychologie, la linguistique, la psychologie du développement, la psychanalyse, la psychopathologie. Puis il faut préciser les différents modèles et les différents points de vue avec des descriptions fines en termes neuropsychologiques, trouble d'apprentissage et en faisant le lien avec l'histoire du sujet. Par exemple de la dysphasie nécessite de prendre en compte les aspects neuropsychologiques, les aspects psychoaffectifs (dépendance linguistique, troubles réactionnels,

comorbidité psychopathologique et les retentissements sur les apprentissages.

Trois pôles d'activités du Gral indépendants mais complémentaires:

La clinique: s'occuper des enfants de l'INJS, dans le cas par cas des situations individuelles en les recevant pour des bilans.

La formation: pour aider les professionnels de l'INJS mais aussi tous les professionnels concernés par la surdité.

La recherche qui est une des missions de l'INJS:

On ne peut pas étudier les troubles d'apprentissage sans faire référence aux différents modes cognitifs (apports de la neuropsychologie) sans réduire l'enfant sourd à sa surdité. La recherche nous a amené à nous poser la question des « troubles spécifiques », dysphasie et surdité, et des modifications induites par les nouvelles technologies (IC).

Pourquoi ces enfants n'apprennent-ils pas ? Quelles sont nos hypotheses ? Est-ce la conséquence de la surdité, de troubles associés ? Quel impact de la déficience auditive sur le langage, sur le développement cognitif et psychologique ?

Une de nos premières constatations en France: on continue à voir l'enfant sourd avec des difficultés venant de sa seule surdité !

Nous proposons des prises en charge adaptées qui vont de l'accompagnement au suivi éducatif, soutien scolaire, pédagogie, rééducation, psychothérapie, ou à des recommandations institutionnelles. Nous continuons encore à réfléchir comment exploiter les capacités d'apprentissage des enfants sourds.

Les premiers résultats de nos recherches:

1. Hétérogénéité et diversité de la population étudiée
2. Discussions et révisions autour de certains diagnostics
3. Pas de mode univoque, réponses individualisées
4. Importance de l'approche plurielle et de la psychanalyse

CONCLUSION

En conclusion on assiste dans le champ des idées à un mouvement de balancier ou tantôt on met au premier plan la communication orale, et on condamne la langue des signes (par exemple au congrès de Milan à la fin du XIXème siècle] tantôt on fait une place à la langue des signes. Et cela correspond au même mouvement de balancier dans le champ de la psychologie ou soit on parle d'une « (psychologie du sourd » soit on rejette

toute spécificité. Pour nous ce que l'on appelle psychologie de la surdité est le résultat de plusieurs facteurs, la langue, la culture pour certains, mais aussi le résultat de l'exclusion, de l'environnement, de la société et de son rapport aux minorités et aux handicapés.

Il faut souligner néanmoins l'apport de la neuropsychologie qui est un outil pour nous aider dans la compréhension et de l'intérêt de Marschark qui se situe dans le pédagogique ou l'éducatif et non dans le médical et le déficitaire contrairement à la France et donc il nous offre peut être une piste pour recentrer la recherche. Les promesses dont parle Marschark sont: la promesse du dépistage et des interventions précoces, la promesse du langage, la promesse de l'éducation, la promesse de la recherche fondamentale sont des promesses que l'on entend aussi en France.

La surdité présentée comme un handicap: {(Or, parmi les caractères marquants de notre culture - elle est loin d'être la seule- il existe un penchant à « périphériser » la problématique du handicap selon Charles Gardou. « On tend à reléguer le handicap en coulisses. Comme une honte à cacher, une souillure à faire disparaître. Comme si l'on voulait oublier que notre histoire et que chacune de nos histoires sont pétries d'imperfections et tissée d'irrégularités. Comme si le handicap relevait de l'extraordinaire, au lieu de le prendre en compte dans l'ordinaire, chaque fois que l'on pense l'homme et ses droits, que l'on éduque ou forme, que l'on élabore des règles et lois, que l'on conçoit l'habitabilité sociale ou que l'on aménage les espaces citoyens. On est tenté d'installer dans des {(ailleurs » ceux qui en sont affectés: à les « insulariser ».

Irréductibles à leur déficience et au seul signifiant qui les désigne comme « handicapé», ils ne font pourtant que mettre au grand jour des universaux anthropologiques: l'infinie diversité de l'humain, sa polyphonie, la mouvance de ses apparences, son impermanence, sa vulnérabilité essentielle. Le seuil natif entre les hommes, c'est la vulnérabilité: notre modernité se refuse, avec obstination, à l'admettre. » « Sans s'autoriser à se montrer novateurs, créatifs, originaux. Sans oser établir des principes de vie neuve *avec, peur et à partir* des plus vulnérables. Sans restituer le droit d'expression aux humiliés de la parole, trop souvent réduits à la pathologie dont ils souffrent » « Le handicap est un miroir grossissant, une amplification des grandes inquiétudes humaines. A propos des exclusions qu'il induit, Michel Foucault disait justement qu'elles révèlent « la manière dont les sociétés se débarrassent, non pas de leurs morts, mais de leurs vivants » Gardou

LA SURDITÉ DÉFINIE « COMME UN RAPPORT SOCIAL » DE B. MOTTEZ

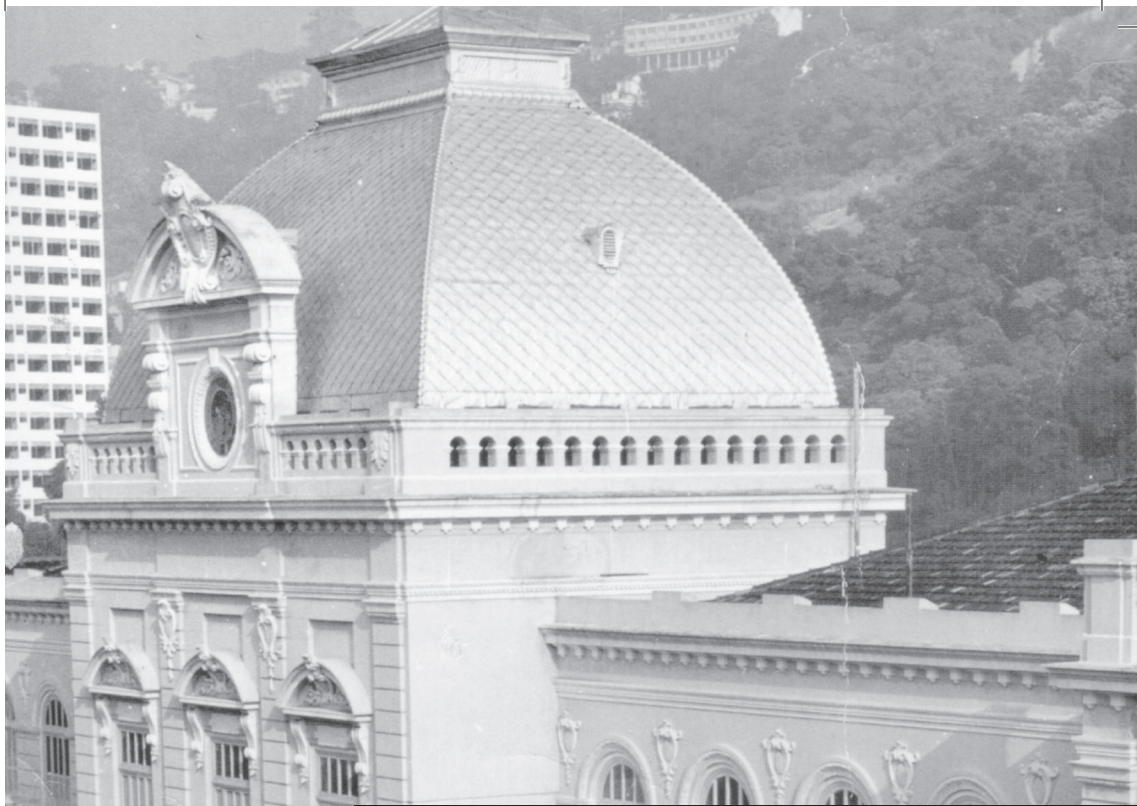
Pour Mottez, sociologue, « il faut être au moins deux pour qu'on puisse commencer à parler de surdité. C'est une expérience nécessairement partagée ». Et il résumait ainsi sa pensée « être sourd n'est pas une chose en soi, mais un rapport social ». Il ajoutait : « Déficient auditif, on l'est naturellement. C'est physique. Sourde, on le devient. C'est social » [2006].

La notion d'identité, c'est une tension entre le semblable et le différent comme le rappelle Paul Rieœur. Cela renvoie à l'identité communautaire et c'est à la fois une richesse et un appauvrissement car on est à la fois semblable, sourde et à la fois différent des autres, parce que sujet. Chacun crée sa propre norme à partir de ce qui le constitue, et se constitue comme original et irréductible à tous les autres. Son identité et la culture Sourde qui est en France « ouverte et connectée à la culture entendante environnante » du fait de l'intégration, de la disparition des internats et de l'uniformisation de la LSF. Certains auteurs ont même pointé un risque d'acculturation.

Une autre question autour de l'identité est celle que pose Jacques Laborit, le sourd constitue dit-il un objet scientifique en tant que groupe social et cela participe aussi à la constitution de cette identité.

Le trait identitaire est la langue des signes mais elle s'occupe peu des sourds « oralisés » qui par contre coup en France ne se reconnaissent guère dans ce « peuple sourd » et les sourds signants vont dans le même sens. **Identité sourde** a évolué en France, elle n'est plus exclusive et discriminante mais ouverte et tolérante. Elle est complexe et relative d'après B. Virole.

Indépendamment de ces questions théoriques, l'approche de la surdité dans sa dimension clinique est pour nous incontournable. Il faut préserver la place du sujet dans son individualité et sa singularité, en référence au modèle psychanalytique et psychopathologique, la place du sujet et la nécessité de considérer chaque sujet un par un, et il faut enfin ne pas avoir une approche réductrice ceci nous paraît indispensable pour préserver la dimension individuelle subjective.



Painéis Internacionais



A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA AMÉRICA LATINA

Fotografías de la educación de sordos¹

Ms. Silvana Veinberg

La situación de la educación de los sordos en Argentina puede ser descripta desde varios ángulos. Si pudiéramos sacarle una foto para describirla, desde dónde la tomaríamos? Dónde habría que parase para tener una buena visión, una visión real de lo que hoy acontece en el campo de la educación?

La situación debería describir lo que sucede en las escuelas de sordos o en las escuelas de oyentes en las que los sordos se encuentran integrados? Es la integración en una escuela urbana o en una escuela rural?

Tal vez debería fotografiar a los alumnos? O a los docentes? A los padres? A los médicos?

Difícilmente una sola foto describa y explique el escenario de la educación de los sordos hoy. Las fotos que traigo para mostrarles son varias: fotos de los estudiantes sordos, de sus docentes y de sus familias, fotos de las escuelas y de los organismos políticos de educación, fotos de los médicos y de los medios masivos de comunicación.

Sin embargo no creo necesario describir cada una de las fotos. Propongo centrarnos en dos: la fotografía (si se pudiera) de las ideas que los docentes (de sordos y de no sordos) tienen sobre los sordos y la sordera, de las representaciones que gobiernan la puesta en práctica de los programas educativos y por otro las políticas que dan marco a la educación general y a la educación especial.

Hoy, la situación de los niños, adolescentes y jóvenes sordos está marcada por las ideas que los docentes tienen sobre sus alumnos. Pero esas ideas tienen su base y su origen en su formación como docentes que refuerzan muchas veces los prejuicios que algunos docentes traen consigo a la hora de elegir esta profesión.

En este sentido, la estructura y la forma en la que esta diseñada la educación de los sordos fortalece y alimenta esta mirada. Los maestros se encuentran cómodos en este lugar ya que:

- No es necesario que el docente de sordos sepa la lengua de señas para trabajar en escuelas de sordos

¹ Licenciada en Fonoaudiología, Master of Sciences de la Universidad de Purdue-USA
Asesora técnica de la Coordinación de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina)

- No es necesario que el docente de sordos haya tenido siquiera contacto con sordos o con temas relacionados con los sordos y la sordera
- Las señales en la escuela son sonoras
- La enseñanza del español continua siendo el núcleo que centraliza los objetivos de la escuela
- Los sordos adultos en las escuelas funcionan como sordos diccionario en palabras de Sánchez.
- La mayor parte de los niños sordos que se encuentra integrado en escuelas comunes lo hace con muy poco o ningún tipo de apoyo ni interprete.

Este es el producto de los diseños educativos que los oyentes aportaron a los sordos y que continua fortaleciendo los imaginarios docentes como los que se exponen a continuación y que provienen de una experiencia que se está realizando en una de las provincias del norte argentino.

El proyecto de transformación educativa en escuelas de sordos de esta provincia comenzó a principios de 2010 por un pedido de los dirigentes políticos de la provincia. El acompañamiento que se esta haciendo desde las oficinas centrales del ministerio consiste en jornadas de capacitación para todos los docentes y directores de las escuelas de sordos y de las escuelas del interior que trabajan con alumnos sordos integrados.

Para evaluar la situación en la que se encuentran las escuelas, además de observar las clases de las dos escuelas de sordos (una publica y una privada), todos los participantes de la capacitación recibieron antes de comenzar la primera jornada de trabajo un cuestionario de tipo verdadero/falso para completar. El mismo cuestionario les fue entregado al finalizar el segundo día de trabajo. Los siguientes son los resultados de ambos cuestionarios.

	% TOTAL GENERAL: Día 1			% TOTAL GENERAL: Día 2		
	acuerdo	No acuerdo	No sé	acuerdo	No acuerdo	No sé
Es más correcto decir hipocúsico que decir sordo.	45	52	2	19	79	3
Generalmente los sordos se casan con sordos.	15	68	17	9	90	1
Las parejas sordas tienen en su mayoría hijos sordos.	5	88	7	11	86	3
La sordera trae consecuencias sobre el desarrollo del lenguaje	86	10	4	59	41	0
El implante coclear es aconsejable para todos los niños con sordera bilateral profunda	31	43	26	21	56	23
La lengua de señas es una forma abreviada de comunicación.	39	52	9	30	66	4
Por ser una lengua visual, la lengua de señas es fácil de aprender.	34	66	0	21	77	1
El español es para los sordos como una lengua extranjera.	58	25	16	83	16	1
La lengua de señas no posee gramática	20	68	12	25	74	1
Es preferible que los chicos sordos adquieran la lengua de señas antes que la lengua oral.	42	41	17	73	21	6
Los niños sordos generalmente tienen dificultades para integrarse a escuelas comunes	50	46	4	64	36	0
Los sordos tienen mayor facilidad para leer los labios.	66	20	15	56	37	7
Los sordos deberían estar eximidos de la materia inglés en la escuela.	42	34	24	22	60	18
Por no poder hablar, los sordos tienen dificultades para leer y escribir.	39	58	2	32	67	1
Los sordos pueden ser maestros de sordos.	78	18	4	89	8	4
Es mejor que los sordos se junten con oyentes.	72	22	6	52	42	6
Aprender la lengua de señas primero, retrasa el desarrollo de la lengua oral.	23	57	20	15	79	6
Si las personas sordas usan la lengua de señas sólo podrán comunicarse con otras personas sordas.	29	70	1	24	71	4
La lengua de señas está compuesta con letras hechas con las manos.	28	63	9	16	81	3
Los sordos e hipocúsicos pueden participar de las clases comunes a través de la lectura de labios.	40	41	18	33	62	5
En Argentina los niños sordos aprenden la lengua de señas a edad temprana.	26	49	25	10	64	26
Es preferible que los niños S e H se integren en clases de escuela común.	74	16	11	30	59	11
La presencia de un intérprete satisface las necesidades educativas de los niños y jóvenes sordos e hipocúsicos.	62	30	8	51	40	9
Para aprender a escribir los niños primero deben aprender a hablar.	25	67	9	19	79	1
La lengua de señas argentina y la lengua española pueden usarse al mismo tiempo.	63	20	17	46	45	9
La educación bilingüe para los sordos se define como la utilización de dos lenguas en la escuela.	79	14	8	76	18	6
La lengua de señas es un recurso que sirve sólo para aquellas personas sordas que no han podido aprender el castellano.	12	84	4	16	81	3
Las personas sordas tienen un pensamiento más concreto	62	26	12	36	57	7

Tal como refleja la tabla comparativa, aunque algunos conceptos variaron considerablemente desde el primer día hasta el segundo, impacta corroborar que aun muchos docentes conservan las antiguas ideas que sostuvieron vigente una educación de sordos oralista. Para ser más realistas, impacta pensar que estas ideas no son antiguas sino que continúan vigentes.

Los conceptos marcados tienen relación con los prejuicios más comunes que se han discutido históricamente y que se relacionan con el uso eficiente de la lengua, la diferencia entre lengua y lenguaje y su correlación con el desarrollo del pensamiento.

Lo que hoy acontece dentro de las aulas no es otra cosa que el espejo de estas respuestas. La lengua de señas sirve para... es una herramienta para el fin último de la educación que sigue siendo ya no tanto la lengua oral: ahora lo es la lengua escrita. Este objetivo implica que los docentes deben aprender la lengua de señas para que sus alumnos finalmente se alfabeticen, pero los cursos que se les ofrecen consisten en algunos encuentros dictados por una persona sorda y su pareja pedagógica oyente que es la que lleva adelante las clases a través de la repetición de palabras/señas y oraciones.

El “referente sordo” y la lengua de señas dentro de la escuela han sido comprendidos por los docentes como elementos necesarios en el ámbito escolar. No ha llegado todavía el momento para pensar cómo, de qué forma y para qué incluir estos “elementos” en el diseño escolar para sordos.

De todos modos, no es seguro que los docentes de sordos quieran una escuela de sordos.

La situación en relación con la integración escolar (de alumnos sordos en escuelas de oyentes) como sinónimo de inclusión educativa interfiere en el proceso de construcción de una escuela de sordos. Estas escuelas se están convirtiendo en espacios de apoyo escolar y de tratamientos de rehabilitación para los alumnos sordos que concurren a las escuelas de oyentes. Cómo hacer para retomar los objetivos de la educación de los sordos dentro de sus escuelas si más de la mitad de la población de niños esta integrada en diferentes escuelas? Como crear ambientes lingüísticamente accesibles en estas condiciones?

A pesar de que estas ideas se están repensando entre los docentes de sordos, no podemos dejar de lado las presiones que docentes y padres sufren desde el ámbito de la salud (por los médicos) y desde los medios de comunicación que difunden curas milagrosas para sus hijos/alumnos. Obviamente estos discursos encuentran un escenario propicio en el deseo de normalización que los padres están buscando para sus hijos. Las escuelas privadas son las que generalmente responden a este deseo vendiendo la ilusión.

Nos encontramos describiendo una situación que no es nueva. Lo novedoso es precisamente su permanencia en el tiempo.

Sin embargo, en estos últimos tiempos tenemos la posibilidad de fotografiar dos grandes movimientos que auguran un buen pronóstico para esta situación. Uno está relacionado con la visibilidad que está tomando la comunidad sorda y las acciones que está realizando con diversos organismos públicos y privados. El otro está ligado a las concepciones sobre el sujeto sordo que se desprenden de las últimas normativas nacionales e internacionales.

Hoy la convención internacional y la Ley Nacional de educación del año 2006 ponen de manifiesto la necesidad de mirar desde otra óptica a los sujetos de la educación. La educación accesible y de calidad se plantea como un derecho de todos y todas. La educación especial pasa a ser en este contexto un visibilizador, responsable de transversalizar esta mirada en todos los niveles y en todos los ámbitos.

Las nuevas miradas desde las políticas educativas intentan sacar a los docentes de sordos del lugar del confort en la que se encuentran. Cuestionan los viejos paradigmas centrados en la visión médica sobre los sordos, proponen la participación de la comunidad sorda dentro de la educación, y recuperan la centralidad de la enseñanza dentro de las escuelas. Esto implica llenar de contenidos y para eso llenar de lengua la escuela de sordos.

Las políticas de educación inclusiva han estimulado la reflexión sobre la accesibilidad en las escuelas. Desde la accesibilidad física hasta la accesibilidad simbólica: qué piensan los maestros sobre la educación de los

sordos? Que piensan sobre la lengua de señas? Las barreras culturales que surgen de estos imaginarios se reflejan en barreras físicas y comunicativas.

En lo que respecta a la educación de los sordos se están empezando a replantear las políticas de inclusión educativa, de capacitación en LSA, y de utilización de intérpretes en los niveles de educación secundaria y universitaria. Se incluyó un programa de cuentos en LSA en el canal educativo del ministerio de educación y se incorporaron videos en LSA en las computadoras que el gobierno entregara a todas las escuelas de sordos.

Para el acto de presentación de las computadoras el ministerio contrató un servicio de intérpretes e invitó a los miembros de la confederación argentina de sordomudos. De ahí, en adelante.

A Educação de Surdos na América Latina

Ms. Cleonice Machado de Pellegrini¹

Não nos foi disponibilizado o texto desta palestra.

¹ Coordenadora Geral de políticas Pedagógicas da Educação Especial na Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação/MEC. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria UFSM.



A Educação de Surdos na América Latina *Antecedentes, avances y desafíos pendientes para una educación inclusiva y de calidad para los estudiantes sordos en Chile*

Dr^a. Maria Rosa Lissi¹

INTRODUCCIÓN

La educación de sordos en Chile tiene ya 158 años de historia, y a semejanza de lo ocurrido en muchas otras partes del mundo en sus inicios dio cabida a la lengua de señas y posteriormente asumió un modelo oralista estricto, que rechazaba esta lengua y la considerada perjudicial para el desarrollo del habla y la educación del niño sordo. En la actualidad coexisten múltiples enfoques al comparar unos establecimientos educacionales con otros y también al interior de algunos establecimientos educacionales; paralelamente la Lengua de Señas Chilena (LSCh) ha ido adquirido mayor visibilidad y relevancia, en términos de su presencia en los medios de comunicación, su reconocimiento en algunas leyes y decretos recientes, la incorporación de personas sordas al trabajo en las escuelas, y el desarrollo de materiales de apoyo educativo y procesos de formación de profesores que la incluyen de manera relevante.

Por otra parte, durante los últimos 15 años en Chile, se ha impulsado fuertemente desde el Ministerio de Educación la incorporación de estudiantes con discapacidad, que antes eran casi universalmente atendidos en las escuelas especiales, a los establecimientos de educación regular, a través de lo que se conoce como “Proyectos de Integración Escolar”. Esto implica que cada vez haya más estudiantes sordos que no asisten a la escuela especial para sordos, y que reciben su educación en la escuela regular.

En esta presentación pretendo incluir algunos antecedentes sobre la educación de sordos en Chile, mostrar una síntesis de los desarrollos más recientes y de los hallazgos de algunas investigaciones chilenas en esta área, y plantear algunas tensiones y desafíos que marcan el estado actual de la educación de sordos y abren preguntas sobre cómo avanzar

¹ Maria Rosa Lissi, Ph.D., se desempeña como profesora y académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Licenciatura em Psicologia pela Pontificia Universidade Católica do Chile, Master of Science in Deaf Education, Lamar University, Beaumont, Texas, USA and PhD in Educational Psychology the University Of Texas, At Austin, Texas USA.

en la búsqueda de mejores logros educacionales y mejores oportunidades laborales para las personas sordas en Chile.

ALGUNOS ANTECEDENTES

La educación formal de sordos en Chile data del año 1852, año en que se crea la primera escuela pública para niños sordos. Esta escuela era sólo para varones, por lo que se crea una segunda escuela para niñas sordas dos años después. Si bien no hay muchos antecedentes sobre los métodos específicos utilizados en estas escuelas, al parecer se permitía el uso de lengua de señas, a la que se referían como “sistema mímico”.

En el año 1889, pocos años después del Congreso de Milán, se crea el “Instituto de Sordo-Mudos”, para educar a los sordos del país y formar maestros para las escuelas públicas.

De ahí en adelante, la educación de sordos en Chile ha sido y hasta cierto punto sigue siendo, predominantemente oralista. La gran mayoría de las escuelas de sordos, privilegia el desarrollo de competencias en lenguaje oral, y aún es escasa la utilización fluida de la LSCh en la sala de clases (Herrera, 2010).

En el año 1998, la Escuela de Sordos Dr. Jorge Otte Gabler, es la primera en el país en adoptar un Modelo Bilingüe-Bicultural, que postula el aprendizaje de la LSCh como primera lengua en la educación de los Sordos. La escuela ha ido profundizando en ese modelo, incorporando cada vez más personal sordo y realizando proyectos conjuntos con equipos de investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) para recibir retroalimentación que les permita continuar mejorando sus prácticas.

Desde 1964, existen en Chile profesores especialistas en trastornos de audición y lenguaje de nivel universitario, los que imparten clases en el nivel primario de la educación regular y en las escuelas especiales.

La educación de los sordos en escuelas regulares ha ido en considerable aumento, a través de la realización de Proyectos de Integración Escolar que presentan las escuelas para postular a financiamiento del Ministerio de Educación. La situación de los estudiantes sordos integrados a la escuela regular plantea bastantes desafíos ya que el apoyo de un profesor especialista se limita a muy pocas horas a la semana y en la mayoría de los casos los estudiantes no cuentan con el apoyo de intérpretes para ninguna de las asignaturas.

Desde hace ya varios años las asociaciones de sordos chilenas han estado preocupadas por la calidad de la educación de los niños y jóvenes sordos. Por su parte, los jóvenes sordos están cada vez más conscientes de sus derechos, de la necesidad de hacer oír su voz y manifiestan también una mirada crítica a la educación de sordos actual.

En lo que respecta a la educación superior, son muy pocas las personas sordas en Chile que han accedido a este nivel educacional, incluyendo universidades e institutos de formación profesional. Esto no es de extrañar, ya que como señala Moreno (2006), la educación superior es el más excluyente de todos los contextos educativos.

González y Araneda (2005) señalan que de las 50 universidades que existen en el país, sólo 8 tienen mecanismos explícitos de ingreso para personas con discapacidad. Estas autoras señalan que a pesar del discurso público respecto de la aceptación de estudiantes con discapacidad, sólo el 10% de las universidades realiza una convocatoria específica para ellos.

A pesar de lo anterior, en los últimos diez años se ha ido lentamente incrementando el número de estudiantes sordos que ingresan a las universidades o institutos. Los apoyos en términos de becas u oportunidades equitativas de postulación son escasos, pero algunos de ellos logran acceder a fondos para financiar la contratación de intérpretes a través del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS).

MARCO LEGAL VIGENTE

Durante los años 90, Chile se suma a las iniciativas internacionales a favor de mejorar las condiciones de vida de la población con discapacidad. En 1989, suscribe la Convención Mundial sobre Derechos del Niño; en 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos; en 1993, las Normas Uniformes para La Equiparación de Oportunidades para personas con discapacidad; en 1994, la Declaración de Salamanca; en 1998, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad, entre otras (Herrera, 2010).

En 1990, se promulga en Chile el Decreto Supremo de Educación N° 490/90, que establece por primera vez normas para integrar alumnos con discapacidad en escuelas comunes, marcando el énfasis estatal en la integración escolar de los estudiantes con discapacidad. En 1994, se promulga la ley N° 19.284 sobre la plena integración social de las personas con discapacidad, que insta al Ministerio de Educación (MINEDUC) a reglamentar y asegurar la integración a la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad (Herrera, 2010).

A partir de 1998, la educación especial recibe recursos económicos adicionales destinados a implementar las transformaciones que conlleva el proceso de integración escolar. El mismo año el Decreto Supremo de Educación N° 1/98 reemplaza al Decreto N° 490/90. Igualmente, en este año se modifica la Ley de Educación N° 19.598 incorporando el pago de una subvención especial adicional para los alumnos con discapacidad integrados en todos los niveles de la educación regular, así como un

incremento en la subvención para alumnos con discapacidad auditiva, visual y multi-sensorial que deben ser atendidos en cursos de no más de ocho alumnos (Herrera, 2010).

En Febrero del 2010 se promulgó la ley Ley N°20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social para personas con discapacidad, modificando la legislación vigente desde 1994. Esta ley significa un avance importante, entre otras cosas, porque en el Artículo 26 establece que “Se reconoce la lengua de señas como medio de comunicación natural de la comunidad sorda” y en su artículo 42 indica que “los establecimientos educacionales deberán, progresivamente, adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, sean sordas, ciegas o sordo-ciegas en la educación básica, media y superior, con el fin de que éstos puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo”.

HALLAZGOS DE ALGUNAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN CHILE.

Durante la década de los 90 un grupo de investigadores comenzó a desarrollar una serie de estudios cuyo foco ha sido caracterizar aspectos gramaticales y lexicales de la Lengua de Señas Chilena (Adamo, 1993; Adamo et al., 1997; Cabrera, 1993). Recientemente, este equipo ha publicado el primer diccionario de la Lengua de Señas Chilena.

Otros estudios (Herrera, 2007, 2008; Lissi et al., 2001, 2003, 2010) se han centrado en temas como el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en los escolares sordos, el desarrollo de habilidades narrativas en Lengua de Señas Chilena, la formación continua de profesores y la forma en que la lengua de señas puede usarse en el aula.

Algunos hallazgos de estas investigaciones son:

- Bajo desempeño lector de los estudiantes sordos en promedio.
- Preocupación por parte de los profesores de sordos respecto a la enseñanza de la lengua escrita y necesidad de desarrollar mejores estrategias para abordarla.
- Las actividades instruccionales exitosas desarrollan la motivación y confianza en el niño al enfrentar los textos escritos, se basan en el conocimiento previo y contemplan los distintos aspectos requeridos en la lectura.

- Los profesores pueden desarrollar y perfeccionar sus estrategias cuando reflexionan acerca de sus prácticas y trabajan colaborativamente.
- En contextos educativos bilingües las profesoras despliegan una serie de estrategias para utilizar la lengua de señas en la enseñanza del castellano escrito como una segunda lengua. Estas estrategias se centran inicialmente en el desarrollo de un vocabulario visual y un acercamiento a los textos escritos mediado por el profesor, para luego ir incorporando un trabajo más sistemático en relación a los aspectos gramaticales del castellano y el desarrollo de actividades cada vez más autónomas en lectura y escritura.
- Descripción del desarrollo de habilidades narrativas en Lengua de Señas Chilena en niños sordos preescolares y de primer ciclo básico.
- Rol del deletreo manual en la lectura. Relación entre la codificación dactilológica y ortográfica.

DESARROLLO DE INTERVENCIONES Y MATERIAL DE APOYO AL PROCESO EDUCATIVO

En el último tiempo se han desarrollado también, tanto desde el MINEDUC como desde las universidades, algunas iniciativas tendientes a favorecer la incorporación de la LSCh a la educación de sordos. Destacan entre estas la publicación del primer Diccionario de LSCh, el diseño e implementación de talleres de capacitación para profesores e instructores de lengua de señas provenientes de diversas regiones de Chile y el desarrollo de herramientas tecnológicas específicas. Ejemplos de estas son: el *Sueñalettras* (un software que utiliza la lengua de señas para el trabajo en lectura y escritura en las etapas iniciales), el *Dicciseñas* (diccionario electrónico de LSCh), el *Diccionario Multimedia de Lengua de Señas Chilena*, filmación de lectura de cuentos en que el texto es acompañado de la narración en lengua de señas.

Desde el año 2008, se ha iniciado también un proceso piloto de aplicación de pruebas adaptadas, para que los estudiantes sordos puedan participar en las evaluaciones a gran escala destinadas a medir la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas.

¿CUÁLES SON LOS DESAFÍOS PENDIENTES PARA LOGRAR UNA EDUCACIÓN DE SORDOS REALMENTE INCLUSIVA?

La educación de sordos en Chile ha realizado avances significativos en los últimos 15 años, sin embargo aún quedan muchos desafíos pendientes. A continuación se señalan algunos de estos:

- Ampliar el acceso a la atención y educación temprana de los niños sordos.
- Abordar el tema de la inclusión educativa desde una mirada más amplia, que no se restrinja al tema de la integración de los estudiantes sordos al aula regular. Una integración que no asegure posibilidades de que los sordos accedan a una educación en su lengua nativa, donde no existan otros estudiantes sordos con quienes comunicarse fluidamente, donde no se apoye con intérpretes el proceso de enseñanza, no podrá propiciar el desarrollo de una identidad sólida en el estudiante sordo, ni el éxito en el proceso de aprendizaje.
- Mejorar los logros de nuestros estudiantes sordos en relación al manejo de la lengua escrita.
- Generar mayores oportunidades de acceso a una educación secundaria de calidad para el sordo.
- Mejorar las oportunidades de acceso, permanencia y egreso de las personas sordas a la educación superior.
- Mejorar los niveles de manejo de la LSCh en los educadores de sordos.
- Propiciar una mayor incorporación de las personas sordas, profesionales y no profesionales al trabajo en las escuelas de sordos.
- Generar standards respecto al manejo de la lengua escrita en estudiantes sordos, en los diferentes niveles del sistema educativo.

Profesionalizar el trabajo de los intérpretes de lengua de señas y preparar adecuadamente a los intérpretes para que trabajen en contextos educativos

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA AMÉRICA LATINA

Los sordos, la escuela y la lectura

Dr. Carlos Sánchez García¹

¿Qué se puede decir, transcurrida la primera década del III milenio, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, sobre la adquisición y el dominio de la lengua escrita en el caso de los sordos? Siguen los oyentes escribiendo para oyentes sobre cómo deberían enseñar a leer a los sordos. Por su parte, éstos no terminan de aprender a leer. Y yo diría más: ni siquiera empiezan a aprender.

En estas circunstancias, el propósito de estas consideraciones liminares no es otro que problematizar el tema, contribuir a oscurecer ciertas cosas que se tienen por claras (y que por eso no se discuten), en beneficio de tantos niños sordos que siguen batiéndose en desigual combate contra unas letras que nada les dicen y que nada les dirán mientras esas cosas no se aclaren definitivamente. Y en beneficio de tantos padres y maestros que en vano esperan - y en la espera desesperan - el momento mágico por el que saben que pasan los niños oyentes cuando, entre los cinco y los siete años muestran, de repente, que “ya saben leer”...

Es que ese momento jamás tendrá lugar en el caso de un niño sordo. Por eso, tristemente, sin dejar de esperar, se pierde la esperanza que, sin embargo, no es lo último que se pierde. Porque a pesar de todas las evidencias en contrario, la enseñanza no cesa en la tenacidad con que sigue persiguiendo una quimérica alfabetización mediante planas, copias y dictados, aprestamientos psicopedagógicos, ejercicios de estimulación y de discriminación auditiva, ejercicios para mejorar la atención, la memoria, la motricidad fina y gruesa, y el ritual cotidiano de la tarea de escritura en el aula proyectado en el brumoso horizonte, ni siquiera entrevisto, de una escolaridad atemporal que todos sabemos inconducente. Y por si todo esto fuera poco, la vuelta a recursos que creímos de largo tiempo fenecidos: el “cued speech” y la clave de Fitzgerald.

Hay razones para el pesimismo; pero el pesimismo no tiene la razón. Lo digo una vez más, a riesgo de no ser escuchado tampoco esta vez: los sordos sí aprenderán a leer, los sordos llegarán a dominar la lengua escrita igual que los oyentes competentes en esta lengua (que no todos lo son). Podrán hacerlo siempre y cuando cambien - vale decir siempre y cuando nosotros, los oyentes responsables de la educación de los sordos hagamos

¹ Doutor em Medicina, Especialização de Pediatria em Pós-graduação, estudos superiores em Alfabetização e Pós-graduação em Psiquiatria Infantil.

que cambien - las condiciones que hoy prevalecen en su educación, que lejos de favorecer, entorpecen irremediablemente el desarrollo normal del lenguaje. Herencia del oralismo, se nos podrá decir, y es cierto. Pero no tan cierto como que el Congreso de Milán se celebró hace más de un siglo, aunque sus ecos están volviendo a resonar con inusitada fuerza. Para nuestra mala conciencia, hay que reconocer que hay males que duran más de cien años, y es de creer que hay cuerpos que los resisten. ¡Ya es hora de que los sordos dejen de pagar las consecuencias!

Hace ya unos años, en un pequeño país sudamericano de rica tradición letrada, me presentaron una joven sorda que leía novelas y poesías (demás está decirlo; precisamente por eso me la presentaron). Con la intermediación de una intérprete conversamos larga y animadamente acerca de las obras de varios autores latinoamericanos. Había leído a García Márquez, Vargas Llosa, Cortázar y Borges, entre otros, y en relación con sus obras emitía opiniones muy interesantes. Obviamente, se trataba de una lectora competente. Sus inteligentes comentarios no dejaban lugar a dudas acerca de su capacidad de apreciación literaria. Pero ¿qué de su sordera?

Durante nuestra conversación, la intérprete se esforzaba por expresar en español, con las palabras apropiadas, las complejas apreciaciones que sobre los diferentes textos vertía mi joven interlocutora. Pero cuando la intérprete vacilaba en la traducción, buscando la palabra adecuada, ¡la supuesta sorda acudía en su ayuda, deletreándole con las manos la palabra que faltaba!... Aparentemente, hasta ese momento nadie se había fijado en ese “detalle”, pero de haberlo hecho, lo más probable es que hubiese sido interpretado como una muestra evidente de la capacidad de la persona sorda para superar cualquier escollo...

No tuve - o no quise tener - la oportunidad de comentar el episodio con quienes me habían presentado a la joven lectora. No quise correr el riesgo de ser percibido, una vez más, como un escéptico de oficio, habiendo experimentado en carne propia el rechazo, cuando no la abierta animadversión de quienes no quieren oír lo que no les gustaría oír... Es que pareciera que se necesitan ejemplos vivos de que los sordos sí pueden aprender a leer - como durante los años de predominio oralista los educadores se empeñaron en mostrar que los sordos sí podían aprender a hablar - y que es cuestión de buscar el método para que puedan hacerlo. En ese empeño han pasado los últimos cien años y más, pretendiendo que los sordos aprenderán a leer cuando puedan hacerlo igual que los oyentes. Pero quienes así piensan se equivocan doblemente: en primer lugar, al pensar que para aprender a leer los oyentes aprenden primero a reconocer las letras asignándoles sonidos, que luego aprenden a unir esos sonidos para reconocer las palabras, y seguidamente aprenden a encadenar las palabras para reconocer oraciones; y en segundo lugar, al pensar que los sordos

tendrán que recorrer ese camino, por lo que suponen que la alfabetización es una condición sine qua non para saber leer. Quienes eso suponen, no pueden dejar de pensar que en una u otra forma, los sordos tendrán que llegar a conocer el principio fundamental de todo sistema de escritura alfabético, conocer que cada grafía representa un fonema y que cada fonema puede ser representado por una o más grafías. Y aquí, una vez más, caemos en el terreno del absurdo: ¿cómo podría alguien que no oye los sonidos, aparearlos con letras?

LA ALFABETIZACIÓN Y LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

En el proceso de alfabetización inicial, tal como fue descrito por Emilia Ferreiro en niños normalmente oyentes, la adquisición de la conciencia fonológica constituye un momento crucial. Entendemos por conciencia fonológica el conocimiento de los aspectos sonoros del habla, y es ese conocimiento el que hace posible que los niños oyentes, a partir de cierto momento del proceso de alfabetización inicial, puedan relacionar las grafías de la escritura con elementos sonoros del habla, como son la sílaba y el fonema. Así, la adquisición de la conciencia fonológica marca el límite entre las dos grandes etapas de dicho proceso, siempre de acuerdo con la descripción que del mismo hace Emilia Ferreiro: la etapa pre-fonética y la etapa de fonetización de la escritura.

Resulta difícil entender el concepto de conciencia fonológica que algunos manejan desde la lingüística para el caso de la sordera. Si aceptamos la definición antes mencionada de conciencia fonológica como el conocimiento de los aspectos sonoros del habla, en el caso de los sordos ¿cómo podría plantearse que pudiese haber un conocimiento de los aspectos sonoros del habla pero no necesariamente de los sonidos? Si se trata del habla de los oyentes, ese conocimiento va ligado necesariamente a los sonidos. En cambio, si se trata del habla de los sordos, de la expresión en lengua de señas, ese conocimiento - que muy bien podría también denominarse “conciencia fonológica” - iría ligado necesariamente a lo visual, y no a lo sonoro, en la medida en que en el habla en señas de los sordos no intervienen sonidos para formar sílabas y fonemas. La “conciencia fonológica de los sordos” sería el conocimiento los aspectos visuoespaciales del “habla en señas”, es decir, de la identidad morfosintáctica de las señas, de la configuración de la mano, del movimiento y de la posición en el espacio, así como para los oyentes es la identificación de las palabras, las sílabas y los fonemas, entre otros elementos.

En el caso de los oyentes, el conocimiento de los aspectos sonoros del habla está en la base de la alfabetización, desde el momento en que dicho conocimiento se pone de manifiesto en el establecimiento de la correspondencia grafo/fónica, que, como ya hemos dicho, constituye el

principio fundamental de nuestro sistema alfabético de escritura. Y no es del caso discutir aquí si este conocimiento es un requisito previo para la alfabetización, si por el contrario, este conocimiento es consecuencia del contacto significativo con materiales escritos en un entorno de lectura, o finalmente si es ambas cosas a la vez. En todo caso, los niños que adquieren este conocimiento en edades tempranas son oyentes, en su mayoría entre los cuatro y los siete años de edad; y lo adquieren espontáneamente, pero no por obra del azar ni de una indefinible maduración, sino a partir del contacto significativo con textos escritos, y de la mano de adultos lectores.

Tiempo perdido ha sido y sigue siendo la pretensión de extrapolar al ámbito de la sordera el tema del conocimiento fonológico, conocimiento necesario, que ocurre inevitablemente en el transcurso del proceso de alfabetización inicial en el caso de todos los oyentes. Pero, es preciso reiterarlo una vez más, la alfabetización no es en modo alguno suficiente para garantizar la competencia lectora. En el caso de los sordos, pudiéramos teóricamente aceptar la existencia de una conciencia fonológica visual, sin sonidos, referida a los aspectos cinéticos de su lengua (por ejemplo, identificación de “keremas”) y que ésta pudiese adquirirse, al igual que en el caso de los oyentes, espontáneamente, tal vez en condiciones similares a como la adquieren los niños oyentes, es decir, a partir de la interacción con lo escrito. Pero no parece lícito establecer relación alguna entre dicha forma de conciencia y un sistema de escritura alfabético como el nuestro. Desde una perspectiva puramente especulativa, pudiese pensarse que este conocimiento podría tener que ver con un inexistente sistema de escritura basado en la representación gráfica de elementos no significativos de las señas, pero esto nada tiene que ver con el problema que nos ocupa: el acceso de los sordos a la lengua escrita alfabética.

Son sorprendentemente escasos los datos que poseemos sobre el acceso a la lengua escrita de los sordos en sistemas no alfabéticos, ideográficos o logográficos. Sin embargo, varios documentos señalan que la competencia lectora de los sordos en dichos sistemas es francamente mayor que la que alcanzan los sordos en sistemas alfabéticos. En este caso sería de interés indagar la posible relación entre la “conciencia fonológica visual” de los sordos y la escritura logográfica o ideográfica, destacando el hecho de que en dichos sistemas no existe nada parecido a lo que en los sistemas alfabéticos se conoce como alfabetización.

Entonces, una vez más lo decimos, la única posibilidad que tienen los sordos de acceder a la lengua escrita es saltando el proceso de alfabetización. Leer y escribir las palabras en castellano - y las frases y los párrafos - como si fuese un sistema no alfabético, logográfico o ideográfico. Pero ¿para qué insistir en la alfabetización, si en el caso de los oyentes, es indudable que

el conocimiento de la correspondencia grafo/fónica no es una condición suficiente para acceder al dominio de la lengua escrita? ¿Será sin embargo la alfabetización una condición necesaria, aunque no suficiente? De ser así, los sordos estarían condenados: iletrados para siempre, abandonad toda esperanza...²

LA FORMACIÓN DEL LECTOR

Cabe entonces, sin excusas y prescindiendo de la alfabetización como tal, determinar cuáles son las condiciones requeridas para que alguien se convierta en un usuario competente de la lengua escrita. Para ello, no podemos sino indagar en los oyentes, porque salvo rarísimas - y en todo caso inexplicables - excepciones³, los sordos no son lectores ni escritores competentes. Un buen lector se forma desde su más temprana infancia, y es condición necesaria y suficiente que esté inmerso, que forme parte, que interactúe en un ambiente familiar que cuenta con la presencia de adultos lectores, que dispone de textos apropiados al alcance de los niños y en el que se realizan actividades significativas de lectura y escritura, significativas para los niños, se entiende. A este ambiente lo hemos denominado “entorno lector”. En ese ambiente no hace falta ninguna didáctica de la lengua escrita, ningún método en particular ni ningún maestro especializado. Movido por un interés intrínseco y guiado por un adulto lector, el niño se incorpora sin esfuerzo alguno, espontáneamente, al mundo de lo escrito.

Lo importante no es que el niño aprenda a deletrear y a vocalizar los inefables mensajes de las cartillas escolares: “mamá me mima”, “ese oso se aseá”, “la mula sube la loma” y sandeces por el estilo. No, lo verdaderamente importante es que el niño perciba que los libros abren la puerta a un mundo diferente, el mundo de lo escrito, un mundo que no es parte de lo cotidiano, sino de lo imaginario, de lo fantástico, un mundo ideal. Pero además, lo importante es que el niño perciba que no está solo en ese mundo, sino que es compartido por otros que como él, han encontrado en los libros algo que trasciende la realidad inmediata. Lo importante es que el nuevo lector sienta que se ha incorporado a una comunidad de usuarios de la lengua escrita. La lectura, como bien decía Jean Foucambert, es un asunto comunitario.⁴

2 Es imprescindible matizar estas consideraciones, ante las implicaciones más recientes de los implantes cocleares. Es obvio que en la medida en que la prótesis permita discriminar los sonidos del habla, se abre la posibilidad de que los sordos puedan establecer una correspondencia grafo/fónica. Pero también es obvio que eso no cambia nuestro planteamiento de fondo. La alfabetización no hace lectores.

3 Ver, al respecto, el artículo “El Síndrome de Hellen Keller”, aparecido en enero de 2008 en la página web “Cultura Sorda”, que dirige desde Alemania el lingüista venezolano Alejandro Oviedo.

4 Esta conceptualización de la lengua escrita como la clave para tener acceso a un mundo distinto del mundo de la cotidianidad, de la oralidad, está ampliamente sustentada

El descubrimiento de que existe un mundo tras las letras es lo que hace posible que el nuevo lector transite por los caminos de una lectura reflexiva, de una lectura formativa. Ese descubrimiento es lo que permite que el nuevo lector pueda adoptar una postura “estética”, más allá de la postura “eferente”, tal como postula Louise Rosenblatt. Y esto también es fundamental. En el momento actual, leer para informarse, escribir para comunicarse, son actividades que pudiésemos catalogar de anacrónicas, habiendo medios mucho más eficaces para transmitir la información y para agilizar la comunicación, como son la televisión y el teléfono. Y sin embargo, la mayoría de la población alfabetizada en todo el mundo, sigue haciendo uso de esas funciones por así decirlo subalternas, y no hace uso de la lengua escrita en sus funciones esenciales; los lectores y escritores competentes siguen siendo los menos.

Sorprendentemente, éste es uno de los argumentos que esgrimen algunos cuando les hacemos ver que los sordos no son lectores competentes. Nos dicen que los oyentes, en su mayoría, tampoco lo son. Mal de muchos, consuelo de tontos... Pero de lo que se trata no es que los sordos aprendan a leer mal, aunque sea así que aprende la mayoría de los oyentes, sino que puedan aprovechar la lengua escrita en lo que ella tiene de original, de insustituible, como medio privilegiado de conocimiento y de enriquecimiento del pensamiento. Vigotsky decía que la lengua escrita es a la lengua oral como el álgebra es a la aritmética. Por lo tanto, se trata de utilizar la lengua escrita no como un sucedáneo de la lengua hablada, sino como una lengua particular, con funciones específicas. Si entre los oyentes, por razones que no es del caso discutir aquí, no más de un 20 por ciento de la población está en capacidad de utilizar la lengua escrita en esta dimensión, lo que quisiéramos es que por lo menos un 20 por ciento de los sordos pudiera hacerlo.

El 80 por ciento de la población alfabetizada utiliza la lengua escrita para recibir información o para comunicarse, y sólo parcial y esporádicamente para la reflexión y el enriquecimiento del pensamiento. Sobre esto no hay desacuerdos: en todo el mundo se deplora el pobre dominio de la lengua escrita que muestran las generaciones jóvenes, el desinterés por la lectura, la escasa comprensión, los errores ortográficos y la mala redacción. Lamentablemente, estas expresiones de “discapacidad” lectoescritural se interpretan como causa y no como consecuencia de no saber leer. La gente que no lee, no lee porque no tiene interés (no sabe qué pueden decirle los textos, no sabe interrogarlos, cuestionarlos, no ha ingresado al mundo de lo

desde comienzos del siglo pasado, por numerosos autores, desde muy distintas ópticas. Entre ellos, Lev Vigotsky, JeanPaul Sartre, Umberto Eco, Bruno Bettelheim, Francesco Tonucci, Louise Rosenblatt, Jack Goody, Walter Ong, Michael Halliday, Frank Smith, Jean Foucambert, Jorge Larrosa...

escrito del que hablábamos más arriba), no lee porque no entiende lo que lee, y por supuesto, para entender lo que se lee hay que saber leer, así como para entender inglés hace falta saber inglés. Por su parte, la gente que no escribe, no escribe porque no sabe hacerlo.

El problema debe ser planteado a la inversa: quienes saben leer, quienes se han hecho miembros del “Club de la Lengua Escrita”⁵ (Literacy Club del que habla Frank Smith) no confrontan ninguna de esas dificultades. Se saben lectores y se reconocen de inmediato los unos a los otros, les gusta hablar de lo que leen, comentan y recomiendan textos que puedan tener la capacidad de formar y no sólo de informar, textos que los han impactado y que quisieran compartir. Están capacitados como usuarios de la lengua escrita y no son portadores de la mencionada “discapacidad” lectoescritural.

POR QUE LOS SORDOS NO SON LECTORES

Casi el 100 por ciento de los sordos entran en la categoría de no lectores, y no son lectores porque no saben leer. No pueden saber leer, porque independientemente de que no estén alfabetizados y de que nunca lo estarán, no han tenido la oportunidad de incorporarse al mundo de lo escrito de manera espontánea y significativa, de la mano de adultos lectores, como la han tenido los oyentes usuarios competentes de la lengua escrita. Veamos una por una las condiciones que explican por qué los sordos no acceden al mundo de lo escrito, a la lectura en su dimensión reflexiva, formativa, y no simplemente informativa, en su dimensión estética y no exclusivamente eferente.

1. El problema del lenguaje.

Los sordos, excepción hecha de los hijos de sordos, no tienen un desarrollo normal del lenguaje. Hasta donde sabemos, la atención temprana de los bebés sordos - incluyendo nuestra propia experiencia de más de dos décadas en la Guardería para Bebés Sordos en el Centro de Desarrollo Infantil de Mérida, en Venezuela - no ha logrado normalizar el proceso

5 Va de suyo que el “Literacy Club”, cuya traducción más acertada podría ser “Club de usuarios competentes de la lengua escrita” es un club absolutamente virtual, carente de toda existencia formal. Pero así como los apasionados por cualquier práctica social (ajedrecistas, coleccionistas de mariposas, conductores de autos rústicos, melómanos, golfistas, etc.) tienen a reconocerse de inmediato, tienen tema de conversación y comparten experiencias, así los lectores competentes establecen una corriente empática, hablan de ciertos temas y no de otros, comentan libros y se recomiendan lecturas mutuamente. Es lamentable el hecho de que algunos docentes, faltos de esa intangible identidad de lectores, hayan entendido esta expresión de F. Smith como una sugerencia para formar “clubes de lectura” en las escuelas, con foto y carnet que acreditan la pertenencia...

de adquisición del lenguaje⁶. Aunque es obvio que los resultados han sido y siguen siendo muy superiores a los alcanzados cuando imperaba la prohibición de las señas, aún no es suficiente. Es muy llamativa la escasez de estudios longitudinales en el área del lenguaje de los niños y jóvenes sordos hijos de padres oyentes, a partir de la implementación del modelo bilingüe y bicultural. En nuestra experiencia, es más que evidente la diferencia entre la “interacción dialógica, narrativa y ficcional” que mantienen los niños oyentes en un entorno de lectura con la que puedan tener los niños sordos con sus padres, sean éstos sordos u oyentes. Independientemente de las enormes ventajas que para los bebés sordos representa tener padres sordos, éstos tampoco son lectores competentes como para que puedan “llevar de la mano” a sus hijos, internándose con ellos en el mundo de lo escrito⁷.

2. El problema de la lengua.

Los adultos oyentes que están en contacto con los niños sordos en el ambiente escolar, en su gran mayoría, no son usuarios competentes de la lengua de señas. Los maestros, con frecuencia, establecen con sus alumnos sordos lo que una docente brasileña calificó hace tiempo como un “pacto de no entendimiento mutuo”. La carrera de maestro de sordos no contempla el dominio pleno de la lengua de señas del país como condición sine qua non para ejercer la profesión. Los programas de los institutos de formación de maestros de sordos tienen algunos semestres de “cursos” de lengua de señas, dictados por sordos que no siempre son usuarios nativos de esta lengua, en situaciones por demás artificiales. Una vez incorporados a las escuelas, los maestros no tienen la oportunidad de enriquecer su competencia en lengua de señas, dado el léxico reducido (los temas de los que hablan los sordos en la escuela son pocos y siempre los mismos). Por su parte, los temas “académicos” son abordados como una mera formalidad, por no decir una farsa.

6 Este déficit en el desarrollo del lenguaje se pone de manifiesto claramente en los juegos espontáneos. Los niños sordos no juegan como sus pares oyentes en edad preescolar. Imitan las acciones de los adultos (cocinar, lavar, cuidar un bebé, ser maestra, regañar a los pequeños, manejar un carro, etc.) pero no arman un escenario imaginario en el que “manejan” personajes, como lo hacen los niños oyentes con soldados o con barbies. Estos personajes, a los que los niños oyentes atribuyen rasgos de carácter y expectativas propias, hablan entre sí, discuten y actúan de acuerdo a guiones más o menos previstos de antemano.

7 No sólo hablamos de los padres biológicos o de quienes hacen las veces de padres, sino de toda persona que se vincula afectivamente con el niño en edades tempranas. Buenos lectores hijos de padres analfabetos, que no son infrecuentes, tuvieron la suerte de contar en su entorno con un adulto usuario competente de la lengua escrita, que les dio la llave para entrar al mundo de los libros.

Dos investigadores del Pedagógico de Caracas⁸ ofrecen un testimonio objetivo de la situación a que estamos haciendo referencia. Aunque ellos dedican su atención a los tecnicismos lingüísticos de la interpretación, la realidad del aprendizaje en el aula es, por decir lo menos, deplorable. El profesor oyente hablaba del desmembramiento del impero de Carlomagno, a un grupo de jóvenes sordos que no tenían la menor idea de los romanos ni de los bárbaros, ni de Edades ni de siglos. El docente va tratando de simplificar la exposición para hacerla más comprensible, hasta que cae en el vocablo “emperador”. Intenta varias definiciones que caen en el vacío, y termina preguntando a los alumnos si saben qué hace la directora de la escuela: mandar. Sobre esa base, concluye que Carlomagno era como la directora de la escuela. Cualquier parecido con la escuela del profesor Girafales no es mera coincidencia, sólo que éstos no son personajes cómicos, sino alumnos de carne y hueso, sometidos a un ritual vergonzoso.

3. La naturaleza metafórica de la lengua escrita.

La diferencia entre la aritmética y el álgebra es que la primera es concreta, puede enseñarse con piedritas, botones u otros objetos, mientras que la segunda es abstracta, sólo se entiende con base en la imaginación. La lengua escrita puede ser utilizada en una dimensión concreta, meramente informativa, desde una postura “eferente”; pero en su esencia constituye un segundo nivel de representación del lenguaje. Entonces, para hacer uso de la lengua escrita en forma “estética”, reflexiva, formativa, es imprescindible trascender la mera función informativa e introducirse en un plano más abstracto, metafórico. Así, el buen lector comprende no sólo lo que está escrito, sino - y esto es mucho más importante - lo que no está escrito, el significado que subyace y se desliza bajo los significantes, el sentido que ocultan y develan las palabras. Los sordos, en su inmensa mayoría, tienen carencias notorias en su pensamiento abstracto, por lo que dijimos con respecto a su lenguaje y a su lengua, carencias de las cuales es directamente responsable la educación que reciben.

En estas condiciones, los sordos no entienden, no pueden entender las metáforas en las que se basa no sólo la apreciación literaria, sino también el conocimiento científico. Y esto es tan válido para los sordos profundos y severos como para los hipoacúsicos, ya que estos últimos a pesar de tener un mejor desempeño en el uso de la lengua oral, no alcanzan una competencia lectora adecuada. Es lamentable comprobar cómo los profesionales del área de la sordera, tanto como los legos y opinadores espontáneos, pretenden

8 Ver artículo de Yolanda Pérez y Lionel Tovar “Análisis de la interacción verbal mediada por una intérprete de LSV en un aula de clases bilingüe-bicultural para sordos”, en la página “Cultura Sorda” que dirige Alejandro Oviedo.

negar esto que es una realidad inocultable. Bástenos con señalar la inexistencia de sordos filósofos, novelistas y científicos en cualquier rama.

En un estudio en curso, a dos jóvenes bachilleres sordos les propusimos la lectura de un texto sencillo, la fábula del conejo que, perseguido por dos perros, se detiene a discutir con un compadre si los perseguidores son galgos o podencos. (Para facilitar la lectura, en lugar de razas pusimos colores, negros o grises). Mientras discuten, llegan los perros... Seguidamente, se les pidió que narrasen la fábula pensando en un auditorio de niños sordos pequeños. Posteriormente, les pedimos sus opiniones y comentamos la fábula. Para asegurar un análisis objetivo del lenguaje en su forma y su contenido, filmamos las narraciones y comentarios. Ambos jóvenes narraron cómo un conejo era perseguido por dos perros, cómo se encontró con un amigo y cómo discutieron acaloradamente sobre el color de los perros. En ningún caso señalaron que los conejos fueron atrapados y no establecieron ninguna vinculación entre la discusión y el hecho de que los perros atraparon a su presa. A ambos la fábula les pareció demasiado simple y de interés sólo para niños muy pequeños. Esta interpretación nos parece lógica, desde el momento en que el “cuento” carece de argumento para ellos, y sólo se limita a describir las acciones: conejo que huye, perros que persiguen, conejos que discuten... Algo similar ocurrió con la fábula de la zorra, que movió la pata para mostrarle al conejo que estaba muerta. Los sordos señalaron que era mentira, que los zorros no mueven la pata cuando están muertos, pero no comprendieron la astucia del conejo ni el hecho de que esa astucia fue la que le permitió escapar a tiempo de la cueva de la zorra...

4. La lectura y la escritura en la escuela de sordos

La enseñanza de la lectura y la escritura es el problema central que intenta resolver la escuela de sordos, y ha sido y es ciertamente, si no la única la más importante preocupación unánime de los maestros desde que la enseñanza del habla pasó a ser una materia accesorio, cuando no prescindible. Recordemos que en sus inicios, el modelo bilingüe y bicultural, al menos en Latinoamérica, prometía un uso equilibrado de la lengua de señas y del español (o el portugués) escrito... Era impensable - y lo sigue siendo - que los sordos constituyesen una comunidad ágrafa, y que para sus miembros la lengua escrita no tuviese en absoluto un significado similar al que tiene para nuestras comunidades letradas. La vieja ideología médico-rehabilitadora parece haber encontrado un refugio en la lengua escrita: la superación de la sordera, la “hominización” del sordo a través de la lengua que usa la mayoría, aunque sea en su versión escrita. Los sordos debían aprender a leer y escribir, y en eso la escuela ponía el alma. Pero cuidado: no para acceder al mundo de lo escrito para aprovechar la lengua escrita en

lo que ella tiene de insustituible, ¡no para formar lectores competentes, sino simplemente para que pudieran comunicarse con la comunidad oyente!

Es que, siguiendo el modelo de la escuela para oyentes, la escuela de sordos nunca se planteó enseñar a leer a los sordos, así como la escuela de oyentes nunca se planteó enseñar a leer a sus alumnos, sólo alfabetizarlos. Los buenos lectores no se forman en las aulas escolares, sino en sus hogares, en entornos de lectura. Y no se forman, en primer lugar, por una razón histórica (la escuela que conocemos, pública, laica y obligatoria) fue creada en Europa a mediados del siglo XIX para dar las primeras letras a los hijos de campesinos que migraban en masa a las ciudades para engrosar las filas del proletariado industrial, para que pudieran entender la información requerida para su trabajo y cumplir las órdenes impartidas en la empresa, y de ninguna manera para formarlos como lectores, ciudadanos críticos y participativos⁹. Y en segundo lugar, porque un gran número de maestros de primaria no son usuarios competentes de la lengua escrita, y no pueden enseñar lo que no saben. Saben el alfabeto, por supuesto, y pueden conocer los innumerables métodos para enseñarlo, pero no saben leer y mucho menos enseñar a leer.

Pero hay una diferencia que invariablemente se obvia: mientras que la escuela de oyentes, a menudo con más pena que gloria logró alfabetizar a una buena proporción de la población que acudió a sus aulas, precisamente porque son oyentes, la escuela de sordos, por lo que ya vimos, no pudo ni podrá hacerlo. Y sin embargo, sigue intentándolo, a pesar de los resultados claramente insatisfactorios. Como no hay nada nuevo que intentar, muchos expertos han querido resucitar las engañosas bondades del “español signado” y han vuelto a reivindicar el deletreo digital ya preconizado por Ponce de León en el siglo XVI, o el “cued speech” como si fuese una innovación recientemente descubierta, o la clave de la señorita Fitzgerald, que desde 1927 ocupó la parte superior de los pizarrones de las aulas oralistas, marcando cual reses ariscas los verbos, sujetos y predicados, y que hoy vuelve a por sus fueros, con la excusa de que - como nunca antes - sería de utilidad para la lectura y la escritura...

LA SITUACION ACTUAL

Pero los tiempos cambian. En los albores del siglo XXI los sordos se han apropiado de la lengua escrita para comunicarse entre ellos, y aunque en principio no parecen haberlo hecho para comunicarse con los oyentes, no tienen ningún empacho en hacerlo cuando hay necesidad. Los intercambios de información son múltiples y variados, y es lícito afirmar

9 Ver al respecto: “El maestro, la escuela y la lectura” en la revista *Educere*, 2008. Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Facultad de Humanidades, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

que en la comunidad de los sordos se ha desplegado una red comunicacional sumamente efectiva. Los mensajes van y vienen todo el tiempo, porque prácticamente todos los sordos están pertrechados con el aparato que hace posible ese intercambio: el teléfono celular. En el momento actual la comunidad de los sordos descubrió la utilidad de la función de comunicación que les brinda la escritura, en la forma en que ésta se usa en los teléfonos celulares y fue ese descubrimiento el que permitió que la comunidad de los sordos, y no ningún sordo en particular, incorporase la práctica social de la lectura. Aquí se entiende en toda su dimensión la tan reiterada afirmación de Jean Foucambert, de que la lectura es un asunto comunitario. Y todo esto ocurrió a espaldas de la escuela que persiste, con un encarnizamiento digno de mejor causa, intentando alfabetizar a sus alumnos sordos.

Esto es lo que en teoría pretendía hacer la escuela de sordos enseñando a leer como no se debía hacer. Pero es muy llamativo que los especialistas en el campo de la sordera no hayan saludado este logro de los sordos, un logro alcanzado por fuera de la escuela, es cierto, pero un gran logro al fin. Este paso, a mi entender trascendental, que han dado los sordos, los acerca a una serie de actividades que tienen lugar tanto en la comunidad de los sordos como en la macrocomunidad de los oyentes y abre una brecha de excepcional importancia para romper barreras hacia una verdadera integración. Entonces, ya podemos afirmar que los sordos leen y escriben, haciendo uso de la lengua escrita en una dimensión informativa, eferente. La escuela, entonces, no tiene por qué enseñarles lo que ya han aprendido sin su intervención, reconociendo este hecho con humildad. Es hora de que la escuela, con la intermediación de sus docentes y con la participación activa de sordos adultos, asuma una tarea mucho más difícil, aunque posible: abrir para sus educandos el acceso al mundo de lo escrito, al dominio de una lectura estética, reflexiva, formativa. Para ello, habría que empezar por donde se debe empezar: contar con maestros que sean usuarios plenamente competentes de dos lenguas: la lengua de señas y la lengua escrita. Como puede verse, una tarea nada fácil.

Considero necesario hacer un par de acotaciones finales a este documento. En primer lugar, es preciso tener en claro que nadie pasa de una lectura informativa a una lectura formativa. Dicho de otro modo, la lectura informativa no es un escalón para acceder a la lectura formativa. “*Arbol que nace torcido jamás su tronco endereza*”. Se trata entonces de desaprender lo aprendido para reaprender algo totalmente nuevo, en el caso de los adultos, oyentes y sordos. En el caso de los niños, se trata de orientarlos hacia el mundo de los libros, mostrándoles ante todo, qué pueden encontrar en ese mundo y enseñándoles cómo hacerlo. Por supuesto, esto sólo puede hacerlo un adulto lector, que pueda comunicarse con los pequeños en un lenguaje compartido, en este caso mediante la lengua de señas.

En segundo lugar, es bueno aclarar que la escritura de los celulares no pertenece propiamente al mundo de lo escrito, sino que se ubica más en el mundo de la oralidad, de la cotidianidad. Los mensajes que la gente escribe en los celulares son informaciones puntuales o palabras que casi son gestos, sonrisas, complicidades, saludos, etc. O son comentarios más o menos personales cuando no casi íntimos. Esos mensajes se escriben con una ortografía propia, que choca con la ortografía convencional de la lengua escrita. No importa. No hay que preocuparse. Como ya dijimos, no se trata de escritura propiamente dicha, y quienes hacen uso de esa ortografía nueva, no convencional, generalmente jóvenes, lo hacen porque les resulta mucho más cómodo y más expeditivo. Ellos se burlan de quienes, como nosotros, no dominamos esa ortografía y perdemos tiempo y hasta claridad intentando trasladar la escritura formal al celular.

A Educação de Surdos na América Latina

The current Mexican policy of inclusive education as de facto segregation of the signing deaf

Dr. Boris Fridman Mintz^{1*}

To Robert E. Johnson, who readily commented and corrected this essay and who, thereon, will share with me the pride of being irreverent.

THE NATURE OF THE TOPIC

In Mexico, so much is said about educational integration or inclusion of persons with disabilities that it may seem as if the main challenge of deaf education is simply that of access to schooling. Although this may be the case in some remote or isolated regions of the country, it is not the case for young deaf people in urban settings, for whom the real problem is the quality of the schooling modalities that are available to them. In this paper, we offer an encompassing review of such modalities, and document the state of affairs they present.

We undertake this exposition of the specific circumstances of deaf school children in Mexico for two reasons. The first is to attract attention to the needs of those who stand at the lower level of the educational institutional hierarchy, although in institutional discourse they constitute their own *raison d'être*. The second is to illuminate the ways in which current discourse on the topic justifies neglecting the specific needs of each of the subjects participating in the educational process through the application of generic discourses about persons with disabilities and with abstract defenses of diversity. For the same reason, before addressing the characterization of the schooling modalities of the deaf in Mexico, it is necessary to briefly reflect on the nature of deaf people, as well as on the variety of deaf individuals that do exist.²

In conventional wisdom, a deaf person is thought of as a one with a significant degree of hearing loss. This is the complement to the assumption that a normal person has a reasonably good level of hearing. However, every concept of normality is dependent upon the perceptions of the one

1 Ph.D. in linguistics, Georgetown University, full time professor at the National School of Anthropology and History, and member of the faculty group *Cuerpo, Cultura y Significación*, Mexico City.

2 For more references see Boris Fridman Mintz, *Los ropajes de la sordera*, Foro Resistencia y Alternativas. Festival Internacional Ollín Kan. Gobierno del Distrito Federal en Tlalpan. México, DF, 2006. Electronic version. Visited in abril 6, 2009 at http://homepage.mac.com/chido/Cultura_de_Sordos.html and www.teatrosordos.org.mx/textos_relacionados.php.

who holds it. Therefore, conceptions of the normalcy of deafness will be different for people who have always been deaf. Specifically, for a signing member of the Mexican Deaf Community, not hearing is a natural condition of existence and, as such, defines normalcy. Taking this perspective into account, we propose a generic definition of deafness, as follows:

A deaf person is any person whose possibilities of linguistic ascription is conditioned by his or her limited or null hearing, by making it difficult to participate in certain linguistic communities, facilitating participation in others, and completely impeding it in some social circumstances.³

This approach suggests that, to the extent that it is a biological condition, deafness determines the socialization possibilities of a given subject within diverse linguistic communities. Therefore, being deaf becomes a positive condition for diversified social identity, depending on the available alternatives in the socio-historical context of each individual. Therefore, it is neither a permanent disability, nor is it a negatively defined condition.

Schematically, Mexican deaf people tend to fall into one of three fundamental deaf identities: Spanish speaking deaf individuals (who we will identify as the speaking deaf), deaf persons who remain socially isolated and linguistically undefined (the semilingual deaf), and members of the Mexican Deaf Community (the signing deaf).⁴ Because each of these categories interacts with and within formal education depending on its own linguistic and cultural identity they must be considered in evaluating the educational situation of the deaf in Mexico.

The “Speaking deaf” are those deaf individuals who assume a spoken language as their first and preferred language, regardless of how or when they became deaf. Although because of their limited hearing they are often unable to sustain a natural dialog in spoken language. Nonetheless, they may keep on speaking it in order to keep their life and sociocultural identity within what they consider to be their native community.⁵

3 This definition, as well as the three quoted below, are elaborated with more depth at: Boris Fridman Mintz, *De sordos hablantes, semilingües y señantes*, LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos. Núm. 8. 2009. P.93-126.

4 This characterization should not be taken to mean that speaking deaf people do not sign nor that signing deaf people do not speak. It is a statement of identity rather than one of restrictive practice.

5 Ibidem.

Often these are persons who became deaf during adulthood, but the category also includes minors who became deaf during childhood and/or who may have had some degree of success at acquiring Spanish with the help of therapies or speech-based educational strategies. Their social life often becomes restricted or altered when their interpersonal links can no longer flow through spoken conversations, but they are characterized by determinedly holding on to their pre-established family, educational, working and fraternal environments. In Mexico these things are mostly circumscribed to the Spanish-speaking world. In order to maintain this identity, they may undertake any form of rehabilitation or assisted communication, under the assumption that their particular condition as persons with a linguistic disability is unavoidable and that it needs to be repaired for them to function as a whole person.

In Mexico the presence of the second type of deaf is regrettably abundant and persistent:

“Semilingual deaf” people are those who have not fully developed any language, often because they became deaf before having acquired a first spoken language and have not had access to a natural sign language.⁶

Their existence is due to two facts: first that the absence or loss of hearing by infants can be neither completely prevented nor cured, and second, that the Spanish speaking majority (to which some 95 percent of the parents of deaf minors belong⁷) persists in preventing their children from acquiring LSM (*Lengua de Señas Mexicana* –Mexican Sign Language–) and contacting those who use it, namely the Mexican Deaf Community or CSM (*Comunidad de Sordos Mexicana*).

It should be noted that the earlier a person becomes deaf, the more fuzzy the boundary between a deaf person who believes himself to be a speaker and to have command of Spanish as a first language, and the deaf person who refers to himself as a Spanish speaker but is actually semilingual. Nevertheless, regardless of the subtle differences that may exist between speaking and semilingual deaf minors, in the end 90% of them become signing deaf.⁸ The most fluent Spanish speakers become balanced bilinguals of LSM and Spanish, and those who are clearly

6 Ibidem.

7 Boris Fridman Mintz, *Sociedad y naturaleza: Encuentros y desencuentros en el cuerpo de cada cual*, Géneros. Universidad de Colima, Núm. 13, March 1998.

8 Boris Fridman Mintz, *La Comunidad Silente*. Viento del Sur, Núm. 14, Marzo, 1999, México, DF.

semilingual become fundamentally monolingual in LSM. Between these extremes exist various level of bilinguality.

Finally, we must define the group known as the signing deaf, whose linguistic and cultural rights have just begun to be recognized by national and international legislation:

“Signing deaf” people are those people whose essential forms of communication and social identity are defined around the culture of a deaf community and its sign language.⁹

Given their quite different communicative and cultural needs, public and private Mexican education should offer differentiated access to school socialization for each of these types of deaf people, in order that they might fully develop their respective capabilities and effectively participate in formal education and society.

We propose the following schematic design: 1) the speaking deaf may be schooled inclusively in Spanish speaking schools (or in schools where the spoken language of their families are used), putting in place the necessary accommodations beforehand, so that they may have visual access to the surrounding linguistic interaction (supplied copies of classroom notes and interlocutors whose faces remain visible—allowing the speaking deaf students to watch the blackboard or whomever is speaking—, projected stenography, visual signals equivalent to bells and speakers, acoustically adequate environments for the use of hearing aids, technical support for cochlear implant devices, etc.); 2) the signing deaf should be inclusively schooled in bilingual schools where LSM is used for face-to-face interactions and Spanish is introduced as a second language for written communication, at least at kindergarten, preschool, and primary levels, fostering their collective identity and self-esteem, as well as a dignified and gradual approach to the Spanish or indigenous cultures of their hearing surroundings; and 3) the semilingual deaf should be schooled as soon as possible with signing deaf children, in bilingual schools where LSM is the language of face-to-face interactions, since the acquisition of LSM is the only proven way of improving the odds that they will leave behind their semilingual condition. Such conditions do not exist generally in Mexico.

Bellow, we will enumerate the six schooling options available for the deaf in Mexico, not without first stating how, and in what context this classification was achieved. As a result of an organized social mobilization that began in 1997, LSM was legally recognized as a national language.¹⁰

⁹ Ibidem.

¹⁰ Artículo 12 of the Ley General de las Personas con Discapacidad. Diario Oficial de

As a part of this process, it was legally declared that the Mexican State has the obligation of, among other things, “Granting access to public, obligatory and bilingual education to deaf population, including the teaching of Spanish language and LSM...”¹¹. Since the Federal Department of Education or SEP (*Secretaría de Educación Pública*) has not had the necessary political will to comply with this mandate, a complaint was filed at the Mexican National Commission for Human Rights or CNDH (*Comisión Nacional de los Derechos Humanos*).¹²

In the course of presenting argumentation at the CNDH, and in the absence of official or trustworthy quantitative data, we developed the schooling categories that follow. They are founded on our own knowledge, have benefitted from the input of numerous deaf persons, parents of deaf children, and other hearing people, mainly interpreters and teachers of the deaf. Likewise, to try to avoid omissions, the synthesis was elaborated in collaboration with some of the more knowledgeable adherents to the complaint, in meetings organized in Mexico City by Enseñame A.C., through February and March, 2008. In the replies to the complaint that were sent by the SEP to the CNDH, besides omitting any reference to the public school spaces that operate as bilingual schools, *de facto*, none of the ensuing categories were invalidated. Furthermore, in spite of its poorness, the quantitative data afforded by the SEP in its defense confirmed the following interpretations.¹³

SPANISH SPEAKING CAM WITH SEGREGATED DEAF

A signing or semilingual deaf child may attend a CAM (*Centro de Atención Múltiple* – Multiple Attention Center–) which serves persons with various disabilities and where a deaf child cannot socialize with the Spanish-speaking majority. LSM is absent and the children are treated simply as disabled children without regard to their linguistic needs.¹⁴

The deaf assigned to this CAM are usually semilingual and remain so for as long as they stay there. In most cases they are offered vocalization

la Federación, Tomo DCXXI, núm. 8, México, DF, Friday, June 10, 2005.

11 Artículo 10, Inciso VIII, de la Ley General de las Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la Federación, Tomo DCXXI, número 8, México, DF, Friday, June 10, 2005.

12 File CNDH/2/2008/1840/Q.

13 Although they were purposefully requested by the SEP for replying to the complaint, at a national level, the gathered replies do not quantify the same concepts and only came from 16 States (out of 32). A copy of the complaint file was obtained through the Federal Law of Access to Public Information (Ley Federal de Acceso a la Información Pública).

14 Boris Fridman Mintz, first extended complaint, CNDH/2/2008/1840/Q, June 12, 2008, p. 3. Electronic version. Consulted on April 6, 2008, at <http://www.sordos.org.mx/RespuestaCNDH.pdf>.

therapies focused on isolated words, which in the end allow them to command 100 to 200 words or conventional phrases, which limits them to the most basic conversations and certainly does not convert them to speaking deaf people.

Signing deaf children who have been deaf since birth or early childhood, probably have signing deaf parents, who are usually reluctant to send their children to a CAM without children from other LSM signing families. They know that in it their children will have no access to the contents of an education program, will not be able to properly socialize with anyone, and additionally will be treated as persons with an intellectual disability, which they do not have. Speaking deaf children are almost never schooled in a CAM.

REGULAR SCHOOLS OF SPANISH SPEAKERS WITH SEGREGATED DEAF

All speaking deaf children, some signing children and a few semilingual children may attend a primary education school with the assistance of Units of Service and Support for Regular Education (USAER –Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular–). Here, “they likewise cannot socialize with the Spanish speaking majority. LSM is noticeably absent. The very few that can gain access to the regular curriculum always rely on a classmate or a family member that functions as an interpreter, translator, or auxiliary teacher, in an improvised manner and on their own initiative.”¹⁵

The bulk of deaf children that are schooled in regular Spanish speaking educational institutions are speaking deaf children. Usually, they are the only enrolled deaf child. Occasionally there may be one or two more. Those who exert influence on the schooling of deaf children generally feel empathy for those who can vocalize Spanish to some degree and consider them to be -- or to have the necessary potential to become -- speaking deaf people (designated as “*hipoacúsicos*” –hard of hearing– in the SEP statistics and pseudo medical jargon of special education). If one adds to this circumstance the pressure exerted by the SEP to offer increasing statistics of inclusive education, one can understand why, without hesitation, the speaking deaf are assigned to regular schools of the Spanish speaking population.

It is generally assumed that speaking deaf children will develop without major problems in their neighborhood school, even if that school has not been prepared to receive them. Although it is assumed that these deaf and their teachers will be assisted by the USAER teams, in reality, the material and interactional accommodations that are set in motion to facilitate their

15 Ídem., p. 4.

participation in school life are scarce. Therefore, their school socialization turns out to be plagued by inequitable practices. For example, the professor speaks and the hearing students listen and write at the same time (not a possibility for deaf children), everyone speaks without regard for whether the deaf child can see their face, and projected stenography is never available at public events. Though their academic and social achievement are quantitatively and qualitatively low, the possibility of integrating them in bilingual schools for the deaf, using Spanish and LSM, is not even considered. In fact, such schools do not officially exist.

As for the assignment of semilingual deaf children to a Spanish speaking regular school (a “normo-oyentes” –normal-hearing– environment in the clinical jargon of special education), the official guidelines state that they must be included provided that they behave or “integrate” in an acceptable manner, as shown by their psycho-pedagogic evaluation. However, these evaluations are intrinsically subjective and may be biased. Therefore, on one hand, it is not surprising that many officials are reluctant to apply such vague criteria, since they correctly judge that a minimal command of the majority language at school is indispensable to achieve the aforementioned acceptable behavior and integration. On the other hand, semilingual deaf children that are nevertheless assigned to regular monolingual schools remain semilingual, without exception, because although they may have been physically present in the classroom (“integrated” or “included” in the jargon of special education), they remain socially and linguistically segregated and are seldom included in any meaningful educational or social interaction.

Finally, the signing deaf children that are individually enrolled in Spanish speaking schools receive the same denomination as the semilingual deaf, as statistically integrated plain “deaf”, unless they are partially bilingual and somewhat able to vocalize Spanish, in which case they will be classified as integrated “hipoacúsicos” –hard of hearing– (hence lumping them together with monolingual Spanish speaking deaf). Thus, although signing deaf children may be physically within a regular school, they are all excluded from face-to-face socialization, and are linguistically segregated. Any equitable participation in linguistically articulated processes of formal education remains inaccessible to them. The gathered testimonies show that what they can learn depends on the friends and family with whom they keep some capacity of dialogue, always in the context of marginal or extracurricular school activities.

SPANISH SPEAKING CAM WITH marginally CONGREGATED SIGNING DEAF

Some semilingual and signing deaf are able to “Attend a CAM in which they can socialize informally in LSM with a few other deaf children, but never in the classroom, because in most cases the teachers neither sign LSM fluently nor have the obligation to learn to use it.”¹⁶

The semilingual children that go to these CAMs are fortunate to have been exposed to the LSM of their signing peers. This allows them to leave semilingualism behind and to assume their identity as signing deaf people. However, the school and its Spanish-speaking teachers neither recognize, nor take advantage of the positive nature of this process in social and linguistic maturation. The teachers generally focus on the Spanish vocalization of their pupils with rather mechanical and repetitive oral rehabilitation exercises. Very few teachers are aware that they could use LSM to explain to the children what they are doing. Moreover, in order to do so they would have to be willing to learn LSM from the deaf children themselves. What is worse, teachers often forbid any LSM conversation within the classroom, because they do not understand such conversations, cannot participate in them and, hence, their authority is threatened. Many also believe that signing is harmful to the development of speech, which is highly valued.

Although in these schools signing deaf children lack an adult model of LSM, they nevertheless have a proficiency in their language which is by far better than that of their teachers. Yet, paradoxically, teachers of these institutions tend to consider their deaf children as language disabled, as semilingual deaf, and often arrogate to themselves a normative authority upon LSM, with the doubtful argumentation of being specialists on Hearing and Language (although this generally implies that they have been educated to believe that the use and command of LSM is undesirable).

SPANISH SPEAKING REGULAR SCHOOL WITH marginally CONGREGATED SIGNING DEAF

Im Mexico City, some semilingual children and a few signing deaf children do happen to “Attend a Spanish speaking regular school in which small groups of deaf are included (referred to as CAM Integrated Groups), such that they can socialize in LSM among themselves, but never in the classroom, because generally the teachers are neither proficient in LSM, nor do they have the obligation to become proficient.”¹⁷

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

As in the case of CAM with marginal deaf students, most of those that attend these Spanish-speaking schools are semilingual deaf. Until just a few years ago, for a semilingual deaf to be accepted in these programs it was required that they could vocalize some Spanish reasonably well. What this meant was a subjective interpretation on the part of the official conducting the evaluation. Since such children are integrated as a group into the Spanish speaking school, they may interact amongst themselves. For the same reason, the presence of a single signing deaf in these groups triggers the immediate spreading of LSM among them all, a circumstance that makes it possible for all semilingual children to become signing. However, as is the case of CAMs with groups of deaf minors, the use of LSM between the students is excluded from the formal educational process: The functions of LSM are restricted to the social mingling, and, more rarely, to some less prestigious academic activities (such as physical education or manual labour workshops), but Spanish is imposed on most of the formal teaching, even if the students do not understand it.

The signing deaf children that are accepted in these integrated groups have to comply with a condition similar to that imposed on semilingual deaf children. They must be evaluated by an official that judges their Spanish vocalizations as “acceptable.” By virtue of this attributed capability, signing and semilingual deaf are equally classified by their teachers as “hipoacúsicos” (hard of hearing). Like in the case of the CAM with marginally congregated deaf, the actual presence of the CSM (Mexican Deaf Community) within the Spanish school community is not formally recognized, although it exists as a de facto bilingual and bicultural community. This lack of recognition impedes access to quality bilingual education, as needed by deaf students. Miscommunication persists and, even though all deaf students become signing by their own will, educators generally remain steadily loyal to their proselytism of a pure hispanic “normo-oyente” (normal and hearing) goal for their pupils.

CAM WITH CONGREGATED SIGNING DEAF

Some semilingual and signing deaf children are fortunate to “Attend a CAM in which the teachers attempt to put in place programs of bilingual education (2 in the State of Morelos, 1 in Quintana Roo, 1 in Querétaro, 1 in Sonora, and 1 in Mexico City), in spite of the continuous harassment by the federal authorities of the National Program for the Strengthening of Special Education and Educational Integration (PNFEEIE – *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración*

Educativa –), and without the availability of human and financial resources that all regular programs of education take for granted.”¹⁸

In these special education schools in which the deaf children have historically gathered, conditions of true bilingualism have emerged. Such circumstance has made it easier for some Spanish speaking professors to accept and formally recognize that LSM must be used in the classroom as part of the formal process of education. There is significant variation among the views of these teachers, ranging from those who conceive LSM as a mere communication instrument, and bilingual education as a pedagogical method, to those that acknowledge that LSM is part of the cultural identity in which the students commune, and that bilingual education consists of a school manifestation of what ought to be a more equitable relation between the CSM and the national Spanish speaking majority.

The semilingual deaf children that arrive at these schools quickly acquire signing and, together with those that already sign, are gradually introduced to Spanish as a second language, primarily in its written form. In the process, they all undergo a process of maturation and enhancement of self-esteem, which make it possible for them to strive for a quality integration in the Spanish speaking world, including that of their own parents and siblings.

Having said this, deaf children need to have teachers that are like them, bilingual and signing deaf. They need to witness that, as a representation of society as a whole, their school has a positive perception of its signing deaf teachers. They need to perceive that their school is as valuable as the rest of the regular schools. However, SEP does not formally recognize that these educational centers are regular bilingual schools. Thus, it does not give them the resources or treatment of bilingual schools nor does it take care of setting up programs specifically addressed to the education and certification of signing deaf teachers. The few signing deaf educators working in these CAM are merely tolerated by the authorities. They are neither recognized, nor payed as proper teachers in charge of a group. In other words, SEP authorities keep these deaf attending CAM in a legal and administrative limbo, which, besides generating uncertainty for the whole community, assumes the presence of a constantly threatening power, which hammers into the pupils consciousness that to the SEP federal educational authorities they are nothing more than a disabled population among many others.

It is important to notice that, likewise in private and public schools that maintain a de facto bilingual approach, the speaking deaf are systematically excluded, under the assumption that they do not require special education. However, no deaf child deserves to be segregated to the domains of special

18 Ibidem.

education, not by virtue of being deaf, and once this grave distortion is corrected, many speaking deaf children that are now inadequately integrated in regular Spanish speaking schools could very well be included in a bilingual school for the deaf. This would not make them less speaking, but certainly would make them more bilingual, it would stimulate bilinguality among their signing deaf peers, and it would allow them to live a more pleasant, less anxious, and less lonely infancy, childhood and puberty.

PRIVATE SPECIAL EDUCATION FOR CONGREGATED SIGNING DEAF

Thanks to the restlessness and nonconformity of some parents of deaf children with respect to the public system of education, some semilingual and signing deaf children have the fortune to “Attend a private school (non-profit organization, some privately financed through donors), which is committed to put in place bilingual education programs for the deaf (IPPLIAP, Tessera, etc.). However, their study certificates are supplied by the National Institute for the Education of Adults, and not with the formal recognition of the SEP.”¹⁹

Some of these institutions, like IPPLIAP, were originally created to assist semilingual and signing deaf children (they accepted neither hard of hearing “hipoacúsicos” nor fluent speakers of Spanish). As was true of some CAMs with a predominantly deaf population, having accumulated experience and frequent interaction with signing deaf persons, they abandoned the clinical approach to deafness, and as they realized the cultural diversity of their pupils, they favored a bilingual approach to their education. Others, like Tessera, explicitly emerged to set up spaces for bilingual education, given the reluctance of the federal institutions to create them. As in the CAMs that intend to follow a bilingual approach, their teachers and authorities oscillate between those that think of LSM as a mere instrument of communication, and bilingual education as a pedagogical method, versus those that recognize the collective identity of the signing deaf and conceive the school experience as existing in the intercultural borderlands between the CSM and the national Spanish speaking majority.

As in the case of the de facto bilingual CAMs, the semilingual deaf that attend these private institutions quickly acquire signing, and are immediately introduced to Spanish as a second language. A characteristic feature of the private bilingual schools for the deaf has been that they have made significant efforts to promote the participation of the parents and guardians of the minors in the bilingual integration of their children,

¹⁹ Ibidem.

from setting up LSM courses, to fostering their social interaction with adult members of the signing deaf community.

Likewise, depending on their financial capability, these private schools have assumed the task of preparing and hiring signing deaf teachers alongside hearing competent bilingual teachers. However, these schools have not been recognized by the SEP, the abilities and knowledge of their signing deaf teacher have not necessarily been recognized by the SEP, and these teachers are systematically payed less than their hearing colleagues. These circumstances have created an uncertain and inequitable environment, which undoubtedly will be reflected in the pupils as a fertile ground for hopefully more critical and demanding generations of signing deaf people.

MONOLINGUAL IMMERSION IS NOW DISGUISED AS BILINGUAL EDUCATION

The Mexican Deaf Community have fought for and won for themselves and for the semilingual deaf the legal right to have access to bilingual education in Spanish and LSM. Beyond preexisting health and rehabilitation public policies, the Mexican Deaf Community also fought for and won the addition of the cultural and communicative needs of the speaking deaf to the new legislation, emphasizing the role played by sight and, more specifically, by literacy, in the form of projected stenography, closed captioning, or subtitles.²⁰

Nevertheless, for these legally established rights to be complied with in educational institutions, the federal authorities would have to execute a number of actions, in various institutions. The professionalization of teachers specialized in the education of the deaf should be diversified and profoundly reformed. The colleges that prepare teachers nationwide in the Hearing and Language specialties (*Escuelas Normales*) would be the more affected ones. If their curriculum remains solely focused on the needs of the speaking deaf children that are integrated in monolingual Spanish speaking schools, than other colleges or university schools should focus on the needs of bilingual education of the signing and semilingual deaf. Among other things, the new careers for teachers of the deaf would have to formally recognize the value of LSM and Spanish proficiency in the profiles of their applicants, and in the profiles of those who are about to finish their studies. The professionalization of signing deaf teachers should be promoted. Likewise, all the schools that to some extent practice bilingual education should be transformed into regular bilingual schools,

20 Artículo 10, paragraphs VI, XI y XII of the Ley General de las Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la Federación, Tomo DCXXI, número 8, México, DF, viernes 10 de junio, 2005.

fully recognized as such, and new ones should be opened, at least where the signing and semilingual deaf population more need them.

Undertaking these measures would require confronting several preexisting interests. The staff and the goals of the Hearing and Language careers would have to be modified and the structure of the careers on indigenous education would also have to be expanded and adjusted to include the bilingual education of the deaf; the staff and workloads of the CAM transformed into regular bilingual schools would also have to correspond to their new formal status; the newly created schools would require fresh financial and human resources, as well as reassignments of preexisting ones.

Regrettably, the SEP has decided to do nothing of the sort, although in doing so it violates the law by not complying with articles 10 (in particular the paragraphs referring to LSM) and 12 of the General Law for Disabled with a Disability.²¹

Beyond the implied financial and labor costs, there seems to be a more profound reason for the rigid rejection of the SEP to comply with the law. According to the institutional interpretations of the policies of Inclusive Education, people with a hearing disability should receive the same schooling options as any other person (with or without a disability), systematically ignoring the fact that signing and semilingual deaf children have collective identities and linguistic needs that are incompatible with the common monolingual (or bilingual in spoken languages) schools of compulsory education.

In the current argumentation of the SEP, for the purpose of schooling, all deaf are alike. Not even the traditional distinction of “*hipoacúsicos*” (hard of hearing) versus “*sordos*” (deaf) is pertinent:

The integration of children with a hearing disability implies that within regular schools they have access to the same type of experiences that the rest of the educational community; their participation in all the spaces (family, society, school, and work) is aimed, and with it, the elimination of marginalization and segregation... To opt *exclusively* for special schools for deaf children could encourage an effect contrary to the spirit of educational, family, and social integration...²²

21 Diario Oficial de la Federación, Tomo DCXXI, num. 8, México, DF, June 10, 2005.

22 Juan Martínez Martínez, Director General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, Subsecretaría de Educación Básica, Informe sobre las políticas y acciones que la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolla en torno a atención de los derechos humanos de los ciudadanos sordos, Expediente CNDH/2008/1840/Q, Oficio No. V2/23827, México, DF, 23 de julio, 2008.

Certainly, as implied by the adverb “*exclusively*” of the second paragraph of this official statement, it would be discriminatory to force speaking deaf to attend bilingual schools in LSM and Spanish (whose population is necessarily and predominantly composed of signing deaf), specifically if this would be done against their own will, or that of their parents or legal guardians. However, what the use of the adverb “*exclusively*” actually reflects is the restrictive nature of a monolithic educational policy that does not originate in those of us who strive for the foundation and formal recognition of schools for the deaf, but in the norms of the special education federal authorities (PNFEEIE), which treat the deaf as if they were all speaking deaf. The authorities systematically omit any reference to the Spanish monolingual identity of the regular schools in which they intend to include all the deaf, without distinction. The only option left for those that happen not to resist the Spanish whip is seclusion in a CAM.²³

Furthermore, the circumstances have forced the SEP to simulate that their policy of inclusive education also complies with their legal duty of offering bilingual education for the deaf, in LSM and Spanish. To that effect, in the report presented by the SEP to the CNDH it is stated that the following measures are being taken:²⁴

1. Bilingual education is reduced to “individuated teaching”, by offering the formation of Spanish speaking teachers as specialists in LSM, on a medium term, so that these very same teachers (in charge of a group of hearing Spanish speaking students) may be encouraged to function as interpreters for the single deaf student included in their classrooms, in the long term. All of these with the intermittent support of the specialist in LSM of the special education system (USAER teams), functioning as interpreters and auxiliary professors of LSM;
2. Offering workshops and courses in LSM to prepare specialized staff, specifically addressed at the Spanish speaking teachers of CAMs, and of those regular schools to which individual deaf pupils are assigned. With the same purpose, introductory courses to LSM have been included in the programs of the Hearing and Language specialists;
3. The CAMs and the colleges with a specialization on Hearing and Language will become normative authorities on LSM, specifically aiming at giving them the power to prepare and certify their

23 Ibidem.

24 Ibidem.

specialists as bilingual professors and interpreters, but without requiring them full proficiency in LSM;

It should be pointed out that these actions are accompanied by an official discourse in favor of the inclusion of persons with disabilities, including the persons with hearing disabilities that use “signs”, but avoiding systematically any mention of the LSM (*Lengua de Señas Mexicana*) or the CSM (*Comunidad de Sordos Mexicana*) by their proper name, and omitting any reference to their role within the linguistic and cultural diversity of the nation.

Overall, the measures taken by the SEP are intended to give the appearance of change, but to prevent anything from really changing: Signing deaf adults remain excluded from the “bilingual” teaching profession, because the same Spanish speaking specialists will now be LSM certified; the schooling of signing and semilingual deaf children in bilingual schools remains forbidden and marginally tolerated; the socialization of semilingual and signing deaf children keeps on being procrastinated, be it amongst themselves, as well as with respect to the signing deaf adults that could function as their accessible linguistic and social role models; the CSM is still not allowed to participate in the education of the deaf children, who will ultimately become its members; inclusive education that is labeled as bilingual in LSM and Spanish is offered, yet, the proscription and persecution of the gathering of semilingual and signing deaf in school spaces goes on.

A Educação de Surdos na América Latina ***LA EDUCACIÓN DE SORDOS EN COLOMBIA:*** ***Análisis de las políticas públicas***

Ms. Paulina Ramírez Martínez¹

Fonoaudióloga

Mag. Cpmunicación y Lenguaje del Sordo

Para hablar de la política educativa para sordos en Colombia, preciso contextualizar a la audiencia, en un marco histórico desde donde se pueda visualizar lo ocurrido a lo largo de esa historia de encuentros y desencuentros en la educación de los sordos, desde la experiencia oyente de un profesional comprometido con la educación de los sordos.

La educación de los sordos en Colombia, comenzó en la segunda década del siglo XX, enmarcada en los conocimientos sobre la experiencia de educación a esta población en Europa ya que la educación de los sordos en sus inicios fue asumida por comunidades religiosas procedentes de España y de Francia; iniciativas educativas que se ciñeron a los métodos tradicionales aceptados en esos países en la época posterior al congreso de Milán. (Ramírez, P., 1996). Se incluyó en la Educación Especial y se establecieron sus objetivos, en los años sesenta, cuando se creó la División de Educación Especial en el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Esos objetivos se centraban en el logro de una buena oralización, mediante el aprovechamiento de los restos auditivos (Manrique y Scioville 1977). Desde entonces y en adelante, con intervalos marcados por las iniciativas individuales de personas benefactoras, padres adinerados con hijos sordos y profesionales que tenían la oportunidad de conocer experiencias de encaramiento de la problemática de los sordos en otros contextos, se probaron métodos, técnicas, tecnologías, estrategias, para que los sordos demostraran que podían hablar y escuchar, condiciones con las cuales podrían ingresar al sistema educativo regular después de pasar varios años en las Escuelas de Educación Especial y en las que muchos de ellos perdieron la esperanza, la confianza en si mismos y la oportunidad impostergables de aprehender el mundo revestido de lenguaje a partir de la adquisición temprana de su primera lengua.

Dentro de la Educación especial, compartió con esta, su característica de educación de baja calidad; como una subclase del sistema educativo general;

¹ Paulina Ramirez: Representate Del insor em El programa que circula em La web, Fonoaudióloga, Magister em Comunicación y Lenguaje Del Deficiente Auitivo.

distanciándose e ignorando sus objetivos, sus discursos, sus comprensiones y sus retos. Durante esta etapa, se pusieron en marcha currículos recortados, “adaptados” a sujetos que se catalogaron como deficientes; se sometió a los sordos a un permanente recambio de metodologías importadas de países considerados como la vanguardia en rehabilitación y además se prohibió el uso de la Lengua de Señas en la escuela. Los objetivos educativos se desviaron hacia un solo objetivo, el cual fue el de lograr la oralización de los sordos, condición sin la cual se consideraba que los sordos no podrían integrarse a la sociedad mayoritaria y mucho menos aprender.

Pero el fracaso evidente en los propósitos de oralización de los sordos y también en el desarrollo de currículos educativos especiales, no condujeron a la integración a la escuela regular lo cual era su propósito y con ello se consolidó la idea de que los sordos sólo aprendieran oficios de bajo perfil en talleres protegidos de carpintería, modistería, tejidos, sastrería, entre otros; el acceso a niveles superiores de educación fue inalcanzable para la gran mayoría de los sordos (INSOR, 1996)

En la década de los ochenta, se plantean oficialmente objetivos integrales para la educación de los niños sordos. Se referían al desarrollo de los programas del currículum oficial con las adecuaciones necesarias y al desarrollo de habilidades de comunicación que permitieran la integración social, educativa y laboral de las personas sordas (MEN, 1990). No se mencionó en la política oficial, un medio de comunicación o de “enseñanza del lenguaje” en particular, con lo cual se abría la posibilidad de utilizar la lengua de señas. Entre tanto, la comunidad sorda se consolidó en torno a la Federación Nacional de Sordos de Colombia, FENASCOL, y comenzó a liderar la promoción del uso de la Lengua de Señas Colombiana; a iniciar su estudio lingüístico y a exigir que se tuviera en cuenta un criterio socio - lingüístico en la educación para los sordos (Mejía, H., 1988). Las instituciones educativas, que hasta el momento tenían en cuenta sólo la lengua oral, permitieron el ingreso al espacio escolar de códigos gestuales en el marco de la denominada filosofía de la Comunicación Total (CT).

La presión de la comunidad sorda, y el inconformismo generalizado en la comunidad educativa frente a los pobres resultados obtenidos luego de más de sesenta años de esfuerzos metodológicos y tecnológicos, se pueden situar en el origen de los movimientos renovadores que se generaron a partir de la década de los años 90 y que se siguieron produciendo en el campo de la educación de los sordos. Ingresa al panorama educativo nacional el concepto de educación bilingüe para sordos. Por iniciativa privada, se presentó para su registro ante el ministerio de educación, un colegio bilingüe para los sordos, en donde la LSC y el español se asumieron como las lenguas de uso en el espacio escolar. Esta experiencia se constituyó en el antecedente nacional para las propuestas que sobre educación bilingüe

para los sordos lidera actualmente el INSOR y que se han constituido en un tema para el debate político, académico y para la investigación educativa.

El INSOR como la entidad estatal adscrita al Ministerio de Educación Nacional (MEN) y asesora técnica de éste en cuanto a las políticas educativas para los sordos, asumió el trabajo político de posicionamiento oficial de la educación Bilingüe de los sordos, y en primera instancia buscó obtener el respaldo legal presentando, en alianza con la Federación de Sordos de Colombia Fenascol, iniciativas para la aprobación de una ley que reconociera a la Lengua de Señas Colombiana como otra lengua nacional, que fuera objeto de estudio, difusión y sobre todo que se ampliara su uso en la educación escolarizada de los estudiantes sordos. En el año 1996, se aprueba por Congreso de la República de Colombia la ley 324 “Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda” y Posteriormente se aprueba la Resolución 1515 de 2000, por la cual se establecen los requisitos para la prestación del servicio educativo en el ciclo de educación básica primaria para sordos, por los establecimientos educativos estatales y privados, con la cual se dio la base legal para el desarrollo de propuestas de escolaridad Bilingüe de Sordos en la básica primaria (grado 0- 5 de primaria). Desde la emisión de la ley 324, se han producido un número importante de nuevas leyes, decretos y resoluciones emanadas del Ministerio de Educación y del Ministerio de Comunicaciones, tendientes a guiar la ejecución de las políticas educativas en los entes territoriales, lo mismo que acceso a la información a través de los medios masivos de comunicación para la población sorda, en particular. Compilación de normas se encuentran en www.isor.gov.co

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

La propuesta

Con el respaldo legal a la LSC y con el conocimiento de las experiencias de implementación y de reflexión sobre la educación bilingüe en distintos países como Suecia, Dinamarca, Finlandia (Mashie, S 1994 ; Svartholm K., 1994), Venezuela (Sánchez (1992), Uruguay (Behares, L., 1987), Francia (Domínguez, A. 1994) y en el marco de la Ley General de Educación Colombiana (Ley 115/94), el INSOR proyectó el desarrollo de propuestas de investigación educativa que derivaran en orientaciones generales para la implementación nacional de la propuesta de educación bilingüe para los sordos. Teniendo en cuenta que la educación es un proceso abierto y constante que compromete a todas las personas los estamentos e instituciones y abarca todo el ciclo de vida de los individuos, y que por lo tanto no se limita al tiempo y el espacio de la escuela, se incluyeron en esa proyección, la atención temprana, la escolaridad básica y secundaria, la formación para el trabajo y la inserción social de la población Sorda.

Desde esa perspectiva, La transformación de la educación de los sordos, no se asumió como la implementación de un método más sino como una reestructuración social, cultural y política de las propuestas educativas vigentes para los sordos, que debería tener en cuenta sus propios procesos, tiempos y contextos, pues tal como lo planteara Freire (citado por Skliar, 1997) una misma práctica educativa no opera de manera idéntica en contextos diferentes, de tal manera que hubiera resultado contradictorio adoptar algún modelo de educación bilingüe en particular.

En cuanto a la atención del menor sordo, con la validación, mediante proceso investigativo, del Programa Bilingüe de Atención Integral al niño sordo menor de cinco años (INSOR, 2002), se logró demostrar a las autoridades encargadas de la infancia (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF) que los infantes sordos y sus familias se beneficiaban de manera importante, si desde muy temprana edad, estos niños y niñas se ubicaban en espacios socio-comunicativos, en donde se utilizara la LSC por el contacto y socialización con adultos sordos señantes, miembros de las comunidades sordas locales, quienes además, les brindaran cuidados diarios y promovieran su desarrollo integral. La participación activa de los Sordos adultos en el entorno de los niños facilitaba la adquisición temprana de la primera lengua en un proceso natural de interacciones genuinas con usuarios maduros de una lengua de señas y a los padres y familiares les brindaban la oportunidad de aprender la LSC, al tener oportunidad de recibir clases y estar en contacto permanente con los sordos en los programas de atención infantil. Con dificultades para que algunos funcionarios comprendieran la importancia de la adquisición temprana de una lengua de señas y el aporte que eso pudiera hacer al aprendizaje posterior de la lengua de la mayoría, se logró la implementación del programa del menor con la participación de adultos sordos en diferentes departamentos. Sin embargo, poco a poco, se ha evidenciado una gran disminución de niños sordos que asisten a los programas, al parecer debido a que están en la lista de espera para practicarse la cirugía del Implante Coclear que en nuestro país, tiene mucho prestigio y credibilidad entre los padres de familia, a pesar de que aún se puede hablar de su éxito rotundo para el desarrollo del lenguaje oportuno (INSOR y Universidad Nacional, 2007) en nuestro contexto socio-político.

Podría afirmar que, actualmente y a pesar de los avances tecnológicos en lo relacionado con el diagnóstico temprano de la sordera, se sigue presentando una grave situación de desfase entre el la edad del diagnóstico de la deficiencia auditiva y la inmersión en entornos lingüísticos apropiados para favorecer el desarrollo oportuno del lenguaje, y en consecuencia, su secuela más dramática sigue siendo el ingreso tardío a la escolaridad sin una lengua adquirida oportunamente, lo que configura la mayor de las

exclusiones a las que se vea sometido un ser humano, en este caso los niños y niñas sordas. Las razones siguen siendo las mismas de hace dos siglos, se trata del rechazo, que persiste en los profesionales del sector salud, a que los niños sordos accedan a la LS a temprana edad, con el argumento de que con ello se limitarían las posibilidades de acceso a la lengua vocal-auditiva que usa la familia; hoy en día ante la oferta de tecnología de punta en amplificación auditiva, inalcanzable económicamente para la mayoría de las familias con hijos sordos.

La experiencia de atención al menor, dio paso al diseño e implementación de una propuesta de educación bilingüe en su etapa escolar, que se ha venido desarrollando como un proyecto de investigación educativa en el INSOR que ha generado, desde su creación en 1998, diferentes actividades investigativas, estrategias y recursos para dar orientaciones a la comunidad educativa sobre la puesta en marcha y seguimiento de propuestas de escolaridad bilingüe en el país.

Antes de desarrollar las particularidades de la propuesta de educación bilingüe desde la lectura que hicieran los profesionales del INSOR, es preciso tener en cuenta que a la vez que se iniciaba la transformación de la educación de los sordos hacia una educación significativa y acorde con su situación sociolingüística, también el Sistema Educativo Nacional, regido por la ley 115/94, legislo sobre “ la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales” declarando en su artículo 46, que la atención a esas poblaciones “ hace parte integrante del servicio público educativo y orienta a los establecimientos educativos para que organicen directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”. A partir de esta ley se establecieron plazos para que las instituciones de educación especial se transformaran en educación formal, con miras a lograr el objetivo de la integración académica de las poblaciones específicas. La educación especial, que ya había atravesado por procesos de evaluación que determinaban su ineficiencia en el cumplimiento de sus objetivos, debía empezar a desmontarse y paulatinamente, integrarse al sistema formal de educación. (Ley 115/94. Título III. Cap. I. Art. 46).

Por lo anterior, las instituciones de educación especial para sordos iniciaron un proceso de desmonte y vinculación a las Instituciones Educativas (IE) en diversas modalidades: desde la sola destinación física de un lugar dentro del edificio de la IE, sin establecimiento de vínculo alguno con la organización curricular de la institución escolar, hasta la vinculación de un aula específica dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), compartiendo los espacios físicos y la organización curricular, sin embargo ésta última modalidad fue la menos común. Ante la situación de transición de la escuela especial a la escuela regular, primero

el INSOR (1999) y el MEN (2006) posteriormente, emitieron orientaciones generales y pedagógicas para la organización de la atención educativa para los sordos, basadas en sus realidades lingüísticas. En resumen plantearon la siguiente oferta educativa:

INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA SORDOS	INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA OYENTES
Preescolar	Aulas Multigradales para Sordos
Básica primaria (de grado 0 a 5°)	Integración con intérprete para cursar secundaria, media y Educación Superior
Básica Secundaria y Media	Integración de estudiantes con limitación auditiva usuarios de castellano en todos los niveles y grados de la educación básica, media y superior.

En esas orientaciones también se hicieron previsiones para casos aislados donde no haya opción de conformar grupos de preescolar y de primaria porque son menos de 10 estudiantes (Resolución 2565, Artículo 3), señalando que deben ubicar a estos estudiantes en el grado escolar que les corresponda y ofrecerles el apoyo pedagógico necesario mediante el diseño de un proyecto personalizado.

Para la atención de población sorda adulta o iletrada, se da la responsabilidad a cada entidad territorial para que los incluya en los programas de educación de adultos e iletrados que desarrolla con el apoyo del Ministerio de Educación. En las entidades territoriales donde se presenten indígenas con limitación auditiva se deben respetar los principios de la etnoeducación (Decreto 804 de 1995).

En ese contexto, se puso en marcha el proyecto de investigación del INSOR, *“Diseño, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de una propuesta educativa bilingüe bicultural para sordos”*, cuya implementación se hace en un programa educativo de básica primaria exclusivamente para sordos de grado cero a quinto de primaria, y que ha contado con la participación de adultos sordos como modelos lingüísticos y en los últimos cinco años, con docentes sordos como directores de grupo. Su organización curricular se basa en cinco pilares referentes a lo organizativo, lo académico, las lenguas, los padres y la comunidad sorda y ha adoptado como estrategia metodológica diferentes modalidades de proyecto pedagógicos integrados y por área, con resultados positivos para el proceso formativo de los estudiantes sordos, según lo reportan en el libro de orientaciones pedagógicas (INSOR, 2006).

Durante los más de diez años de implementación de esta educativa bilingüe para los sordos en la etapa escolar, se han generado procesos de investigación sobre la enseñanza de la lengua escrita (Tovar, L. 1997)

sobre la didáctica de las matemáticas, sobre estrategias pedagógicas para la promoción de las competencias ciudadanas, científicas y del lenguaje, entre otras. La experiencia ha permitido la formación a nivel nacional, de docentes oyentes y de personas sordas como modelos lingüísticos, quienes tienen la oportunidad de realizar pasantías y de tener encuentros periódicos con los actores del Proyecto Educativo Bilingüe Bicultural del INSOR (PEBBI) para compartir las inquietudes, algunas respuestas y plantear otros interrogantes permanentemente. De la experiencia que maestros sordos y oyentes han vivido en el desarrollo de esa propuesta piloto de escolaridad bilingüe para sordos, se han nutrido los procesos de formación de la comunidad educativa que ha venido desarrollando el Ministerio de Educación Nacional con el objetivo de aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la educación que se brinda a los sordos. En cuanto a los estudiantes sordos egresados del programa, han continuado su educación secundaria y media en Instituciones Educativas del Distrito Capital para oyentes, con la mediación de los servicios de interpretación y algunos han iniciado carreras universitarias.

A pesar de lo anterior, los programas educativos específicos para sordos, para el ciclo de preescolar hasta el quinto grado, en el sector público, se encuentran en franca extinción, pues la modalidad que más se ha extendido en el territorio nacional es la de las Aulas Multigradales para los sordos (APS), que funcionan dentro de instituciones educativas para oyentes. Constituyen una oferta de educación formal en el territorio nacional, que funciona en instituciones educativas integradoras, para que los estudiantes sordos tengan acceso, permanencia y promoción en los niveles de preescolar y básica primaria hasta quinto grado; se organizan por niveles y grados escolares y en ellas se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje según la Ley 115 de 1994. Están a cargo de un maestro competente en LSC y de un modelo lingüístico, en especial en el aula de preescolar y en los primeros grados de la básica primaria, para posibilitar la adquisición y el contacto natural con la LSC. En general se manejan el modelo multigradual, debido a que en algunas regiones, la concentración demográfica de estudiantes sordos no permite la organización de grados de escolaridad independientes y entonces los estudiantes cursan de 1° a 5° en un mismo espacio físico.

Aunque con la anterior estrategia de atención educativa se ha ampliado la cobertura, la calidad y pertinencia educativa para los sordos sigue siendo precaria, entre otras razones, por las que evidencian los profesionales de la subdirección técnica del INSOR en 2005 en una propuesta de asistencia técnica a las APS:

1. Los bajos niveles de conocimiento y competencia comunicativa en lengua de señas colombiana, por parte de docentes y estudiantes de las aulas para sordos.
2. La dificultad para establecer un modelo pedagógico dentro de la educación formal que responda a la necesidad y diversidad de los estudiantes que asisten a las aulas para sordos.
3. La enseñanza y el aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua dentro del aula para sordos.
4. Los aspectos administrativos y organizativos de las aulas para sordos que incluyen la ausencia de modelos lingüísticos, la participación de estudiantes de marcada extraedad, con problemas asociados, entre otros.

Esa problemática se presenta en la mayoría de las APS, con algunas excepciones. De esa forma se entiende lo que reporta el Diagnóstico de la Oferta Educativa del MEN 2009 que concluye “

“Con relación a la atención para estudiantes sordos, se evidencia en el país a través de la consultoría, que las instituciones educativas, le están brindando el acceso al servicio educativo, faltando la formación del recurso humano como modelos lingüísticos, maestros para sordos e intérpretes de lengua de señas colombiana. El país cuenta con un modelo de atención para estudiantes sordos, orientado por el INSOR, para dar respuesta a la competencia comunicativa, con materiales en medio físico y magnético; faltando en las regiones la formación del recurso humano, que guíe este proceso, exceptuando en Bogotá”pag.8

Como se puede inferir de la anterior situación en el ciclo de básica primaria y preescolar, con este tipo de estrategia educativa, no se han cumplido cabalmente los objetivos que en el planteamiento de la educación bilingüe propusieron:

En cuanto a crear las condiciones para garantizar el desarrollo del lenguaje de los niños sordos y facilitar su óptimo desarrollo cognoscitivo, social y afectivo - emocional, asegurando su acceso a las lenguas y a la identidad personal y social, muchas de las APS no cuentan con docentes que sean usuarios competentes en LSC, lo que les permita promover la construcción del conocimiento utilizando el lenguaje para aprender, pues sus niveles de desempeño a penas si satisfacen necesidades de comunicación cotidianas; muchos de los docentes que ejercen en las APS, no cuentan con formación previa que les haya permitido comprender la situación particular

de los estudiantes sordos y mucho menos que les hubiera generado la intención y la motivación para aprender una nueva lengua como la de señas. De otra parte, la presencia de un solo adulto sordo como modelo lingüístico, no resulta suficiente para configurar un entorno lingüístico óptimo en donde los niños desarrollen el lenguaje a través de la adquisición de la lengua de señas mediante interacciones comunicativas genuinas, ricas y variadas. Algunas de estas personas sordas se han hecho ellas mismas, usuarias tardías de la LSC, con bajas oportunidades de actualización de la lengua debido a que no en todas las regiones se cuenta con asociaciones de sordos u otras formas organizativas que favorezcan el intercambio social y comunicativo permanente; con niveles educativos muy bajos y provenientes de una educación tradicionalmente oralista con todo lo que ella implica en términos de identidades, sentido de pertenencia y autoestima.

La organización curricular de las APS, acorde con las necesidades de los sordos, presenta muchas debilidades, pues ésta depende en gran medida, del vínculo que se establezca con el Proyecto Educativo Institucional en el que se encuentre y de la comprensión y compromiso que se logre de los directivos docentes y en general de la comunidad educativa, sobre una visión positiva de los sordos, sobre su lengua y su participación como agentes educativos dentro del proyecto. Aún no se resuelven asuntos básicos sobre lo académico (plan de estudios, procesos de evaluación y promoción y la estrategia metodológica), las lenguas (adquisición de la LSC por parte de los estudiantes, enseñanza y aprendizaje de la LSC por parte de los docentes y padres de familia, el lugar y el significado de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita), la participación de la comunidad sorda

El asunto relacionado con la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua para los estudiantes sordos, se ha limitado, con algunas excepciones, a la aplicación de metodología inapropiadas y obsoletas, que no tienen en cuenta la necesidad de que los estudiantes se apropien de la lengua de señas prioritariamente y como un factor definitivo para el acceso a la segunda lengua. Se siguen prácticas mecánicas en las que no se promueve el valor social y el uso significativo de la lengua escrita.

Difícilmente se llegan a establecer relaciones equilibradas en los intercambios, el conocimiento mutuo y la cooperación entre sordos y oyentes en el ámbito escolar y social, pues en muchas propuestas de APS, se ha tergiversado el papel de los modelos lingüísticos en el aula, convirtiéndose en unos auxiliares del docente que en ocasiones lo reemplazan y en la mayoría de las veces solo funge como diccionario disponible en LSC. Esto sin mencionar nuevamente, que el docente oyente no cuenta con el nivel de uso de la LSC que le permita entablar conversaciones constructivas y críticas con este modelo sordo, de tal manera que existan los acuerdos previos para el desarrollo de las actividades escolares.

En las condiciones anteriores, se ve como una tarea difícil de alcanzar, el cambio de la representación social que existe sobre los sordos y la sordera, pues de nuevo, se puede estar reproduciendo el ciclo de bajas expectativas que ha marcado históricamente a la educación de los sordos; se culpabiliza a los sordos de no alcanzar los objetivos de la escolaridad en los mismos tiempos que los estudiantes oyentes, aunque en apariencia se esté utilizando su lengua como vehículo curricular y en el fondo no se hayan replanteado ni los objetivos, ni la arquitectura de la escuela que se ofrece a los niños y niñas sordas.

Ahora bien, hasta aquí se ha hablado de la política pública para la educación preescolar y básica primaria, y es oportuno mencionar que para enfrentar la educación secundaria y superior, se recurre a la estrategia de integrar a los estudiantes sordos, al aula regular con los servicios de interpretación. Esta modalidad consiste en donde estudiantes sordos usuarios de la LSC y estudiantes oyentes comparten un grado escolar en el mismo espacio físico, con mediación comunicativa del intérprete²¹, (Resolución 2565, Art. 4º). Esta es una oferta educativa que se ha venido incrementando en el país y aumentando las estadísticas de ingreso permanencia y promoción de los sordos a niveles superiores de educación, las cuales sin embargo, siguen siendo bajas, como lo son para toda la población colombiana en general. También en esta modalidad se enfrentan problemáticas importantes que se refieren entre otras a: las adecuaciones al plan de estudios, en lo referente a lengua española, lengua extranjera y el tratamiento de la lengua escrita con propósitos académicos; también se relacionan con la organización del servicio de interpretación y con la formación de los intérpretes, sin dejar de mencionar, el de las representaciones sociales que circulan entre la comunidad educativa de cada IE integradora, que persisten en una mirada desde el déficit, aunque en los discursos no se evidencian, si se hacen palpables en las actitudes discriminantes de algunos de sus miembros.

El egreso cada vez mayor de estudiantes sordos de la básica secundaria y media, ha movilizado instancias de la Educación Superior para dar respuesta a la demanda de la población sorda usuaria de LSC, de acceso y promoción en diferentes programas curriculares de formación superior. Según se reporta en el documento del INSOR “Estudiantes Sordos en la Educación Superior”, estos aspirantes a ingresar a una universidad, deben cumplir con los requisitos establecidos tanto en la ley 30/92, Art. 14, como con otros que tengan establecidos las instituciones de educación superior y el Servicio de Aprendizaje SENA. Si uno de los requisitos es la presentación de exámenes escritos, para los estudiantes sordos usuarios de la LSC se acatan las previsiones identificadas para la presentación del examen de estado y que básicamente consisten en contar con servicios de

interpretación, lo mismo en el caso de tener que presentar una entrevista. Cuando el estudiante sordo usuario de la LSC es aceptado, se debe proveer el servicio de interpretación en todas las instancias del proceso de inducción y para la inscripción en los diferentes servicios que presta la institución.

Ya en la práctica, los estudiantes y sus familias se enfrentan a problemas relacionados con el costo de los servicios de interpretación, lo cual reduce las posibilidades de cursar estudios superiores a muchos estudiantes sordos. Algunas universidades del sector público y del privado, han utilizado algunas instancias, como las de Bienestar Estudiantil, para derivar recursos para cubrir el pagar total o parcial de los servicios de interpretación; en otras, se ha apelado a una forma de monitoria en la que los estudiantes sordos desarrollan cursos de Lengua de Señas Colombiana para otros estudiantes oyentes y la institución costea el servicio de interpretación; en las instituciones en donde se encuentran matriculados varios estudiantes sordos en diferentes carreras, pero que tengan áreas o núcleos comunes, se han ajustado los horarios para que todos asistan a la misma clase y se puedan beneficiar del mismo servicio de interpretación, con lo cual se bajan costos. También existen otras iniciativas de las familias.

En cuanto a lo académico, también se enfrentan problemáticas relacionadas con el dominio del español escrito y la exigencia en cuanto al dominio de la lengua extranjera. Actualmente la solución a esas situaciones, toman características particulares, que dependen de acuerdos y compromisos individuales. Sin embargo, existe en el país un movimiento por la Educación Superior Inclusiva, que abarca a todas las poblaciones diversas incluyendo a las poblaciones con diferentes situaciones de discapacidad y que aboga por la apertura hospitalaria de las instituciones haciendo las adaptaciones necesarias y aplicando la filosofía del diseño universal.

Como se aprecia, la educación de los sordos en los niveles de básica secundaria y media y la Educación Superior y para el Desarrollo humano y el trabajo, dependen en gran medida de los servicios de interpretación, lo que obliga a promover la formación del recurso humano que satisfaga la demanda que está en aumento. Actualmente no se cuenta con un programa en la educación superior que forme a los intérpretes de LSC/Español y vs. Pero el logro de éste objetivo ha sido compartido por el estado a través del MEN-INSOR con otras entidades de orden académico y organizaciones no gubernamentales, en coherencia con las disposiciones legales (Ley 324/96 y de la ley 982/05). La Universidad del Valle tiene un programa de Formación Tecnológica para Intérpretes que no se ha abierto por la escasa inscripción de estudiantes; la Universidad Nacional, desarrolla con el MEN y el INSOR, procesos de cualificación de los intérpretes en ejercicio en el campo educativo y están elaborando el protocolo para una prueba nacional

de certificación de intérpretes oficiales. Mientras tanto, en el territorio nacional ejercen como intérpretes personas que tienen conocimiento y uso de la LSC en distintos niveles de proficiencia, pero que no han desarrollado formalmente competencias cognitivas, lingüísticas y profesionales para el ejercicio de la interpretación, lo cual no demerita la calidad con la que prestan su servicio muchos intérpretes pero no es una situación deseable.

Por lo expuesto a lo largo del texto presentado, puedo concluir que en Colombia se planteó en la década de los 90 que la educación bilingüe para los sordos se constituía en la propuesta educativa más coherente con la situación sociolingüística de los sordos y que debía asegurar la continuidad del proceso educativo desde la infancia temprana hasta la edad adulta. Que planteaba una transformación de las políticas educativas y un cambio de representaciones sociales sobre los sordos que trascendiera de la escuela hacia la sociedad; que reivindicara el papel de los sordos como agentes decisivos en educación de los sordos; que replanteara la secuencia de los objetivos la ideología y la arquitectura funcional de la escuela, como se planteó en el sistema de variables que podían servir para evaluar la viabilidad y los obstáculos que tendría se enfrentar la puesta en marcha de propuestas de educación bilingüe. Skliar (1996)

Sin embargo, en la práctica y en términos generales, no se han logrado todos los objetivos, ni superado todos los obstáculos que se preveían y por decisiones ajustadas a las políticas de distribución del recurso y a la interpretación que se ha dado a la Inclusión Educativa, las escuelas para sordos, en donde se iniciaba la implementación de programas bilingües, se han venido cerrando, dando paso a la implementación de otras estrategias para consolidar una oferta, que se desarrolla al interior de las Instituciones Educativas, con lo que se trata de armonizar las políticas de inclusión con lo que se entendió como educación bilingüe para los sordos y que se redujo a la utilización de la LSC, vinculación de algunos sordos como modelos lingüísticos y como docentes y por supuesto, la enseñanza de la lengua escrita.

Considero justo reconocer, que durante los 18 años que tiene de historia la educación Bilingüe para los Sordos en Colombia, se han producido reformas en el sistema educativo, que han beneficiado a los sordos y que se han producido, más, como consecuencia del reconocimiento legal de la LSC y la liberación de su uso al interior de los proyectos educativos, que derivados de una comprensión amplia sobre lo que significa la educación bilingüe de los sordos. La ampliación de la oferta educativa para la básica primaria, secundaria, media y superior; el reconocimiento de los servicios de interpretación como estrategia de apoyo; la vinculación de sordos a los proyectos educativos, con lo que se creó una fuente de trabajo; el apoyo a la investigación en lingüística de la LSC; se ha ampliado a otras disciplinas de

las ciencias sociales, el interés por los asuntos relacionados con los sordos, con su educación y su inclusión social; el fortalecimiento paulatino de un núcleo de Sordos Universitarios que se interesan y reflexionan sobre sus derechos ciudadanos, sobre el cumplimiento de la normatividad vigente como veedores y sobre la calidad educativa, basados en sus experiencias tanto personales como comunitarias en desarrollo de sus actividades estudiantiles y laborales.

Referência

BEHARES, L. (1987) *Propuesta para la implementación de la educación bilingüe en el sordo*. Uruguay: Consejo Nacional de Educación.

DOMÍNGUEZ, A. (1994) *Antecedentes de la educación Bilingüe de los sordos*. INSOR: Bogotá.

INSOR - Universidad Nacional de Colombia (2007). *Elegibilidad de candidatos para el implante coclear y estrategias de re/habilitación auditiva y comunicativa*. Informe de investigación sin publicar.

Instituto Nacional para Sordos INSOR (2002) *Programa Bilingüe de Atención Integral al niño Sordo Menor de Cinco años*. Bogotá: Imprenta Nacional

----- *Propuesta de asistencia técnica dirigida a las aulas para sordos*. Documento de trabajo interno. Subdirección Técnica. Julio 2005

----- (1999) *Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Personas con Limitación Auditiva*. Bogotá: Imprenta Nacional.

----- (1996). *Caracterización laboral, socioeconómica y educativa de las personas sordas afiliadas a Fenascot*. Proyecto de Educación a Distancia: CIDEI

----- (2006) *Educación Bilingüe para Sordos*. Etapa Escolar. Bogotá: Imprenta Nacional

MAHSHIE, S. (1995). *Educating deaf children bilingually*. Washington: Gallaudet University.

MANRIQUE, H. Y SCIOVILLE, I. (1977). La enseñanza técnica y profesional y la educación especial en Colombia. En UNESCO (Eds.) *La integración de la enseñanza técnica y profesional en la educación especial*. 115 - 121). París: UNESCO.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006) *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva*. Bogotá

----- (1990). *Realizaciones del sector educativo*. Cuatrienio 1987-1990. Santafé de Bogotá: MEN.

----- (2009). *Diagnostico de la oferta de servicio educativo para estudiantes con necesidades educativas especiales*. Convenio 194 MEN - Tecnológico de Antioquia

RAMÍREZ, P. (1996) *Métodos de enseñanza del español a los niños sordos*: Actitudes de los profesionales. Tesis no publicada. Universidad Iberoamericana, Santa Fe de Bogotá.

SÁNCHEZ, C. (1992) *La educación de los sordos en un modelo bilingüe*. Mérida: Lakonia

SKLIAR, C. (1996): “*Evaluación de las políticas de bilingüismo para sordos*”. Conferencia presentada al III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para sordos. Mérida, Venezuela.

SKLIAR, C. (1997) *La educación de los Sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC.

SVARTHOLM, K. (1994). *Investigación, métodos, resultados del modelo sueco de educación bilingüe*. Presentación durante la Conferencia sobre el bilingüismo en la educación del sordo (FENASCOL), Santafé de Bogotá, 18 de octubre.

TOVAR, L. (1997) *Diseño, Implementación y Evaluación de una propuesta para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos en básica primaria*. Universidad del Valle-INSOR.



Conferências Nacionais

O Mal estar na Educação

Adolescência: modernidade e pós-modernidade

Dr. José Outeiral¹

Não sou nenhum Spinoza para fazer piruetas no ar

Tchekhov

Outro título possível...

A metamorfose ambulante de Pedrinho Skywalker em Gotham City

ENUNCIADO....

O enunciado básico desta *bricolage*, escrita em um style um tanto pós-moderno, é que vivemos um período onde a sociedade e a cultura sofrem intensas mudanças e transformações de paradigmas e valores que incidem poderosamente na existência dos adolescentes, criando um *gap generacional*, entre os eles e os adultos. Este período é denominado por alguns autores como *pós-modernidade*.

DEFINIÇÃO

A pós-modernidade é um conceito multifacetado que chama a nossa atenção para um conjunto de mudanças sociais e culturais profundas que estão acontecendo neste final do século XX em muitas sociedades “avançadas”. Tudo está englobado: uma mudança tecnológica acelerada, envolvendo as telecomunicações e o poder da informática, alterações nas relações políticas, e o surgimento de movimentos sociais, especialmente os relacionados com aspectos étnicos e raciais, ecológicos e de competição entre os sexos. Mas a questão é ainda mais abrangente: estará a modernidade em si, como uma entidade sociocultural, desintegrando-se e levando consigo todo o suntuoso edifício da cosmovisão iluminista?

David Lyon

METAMORFOSE AMBULANTE

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.

¹ Médico, Psiquiatra, Psicoterapeuta de grupo, Especialista em Psiquiatria de Adultos, Crianças e Adolescentes. Membro Titular e Didata da Sociedade Psicanalítica de Pelotas e Membro Convidado da Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro. Full Member da Associação Psicanalítica Internacional (IPA). Membro Fundador do CEAPIA (Centro de Estudos e Pesquisa da Infância e Adolescência). Ex-professor da Faculdade de Medicina da PUC-RS e Autor de Livros e Trabalhos Publicados no Brasil e no Exterior.

*Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor
lhe tenho horror
lhe faço amor.*

Raul Seixas, *Metamorfose ambulante*

I

A clínica do cotidiano nos permite constatar que, efetivamente, uma série de paradigmas e valores de nossa Sociedade, circunstâncias que se mantiveram relativamente estáveis no decurso de várias gerações que nos antecederam, estão sendo contestados, modificados e, mesmo, substituídos por outros muito diferentes. Esta observação pode ser descrita como o “advento” da *condição pós-moderna* (ou “... a lógica cultural do capitalismo tardio”, como descreve F. Jamelson), ou seja, a etapa intermediária entre o “esgotamento” da *modernidade* e o período que a irá suceder e que não sabemos, exatamente, como será.

Na sociedade humana (escrevem vários autores, como Bertrand Russel) desde os seus primórdios, sempre foi assim: durante um certo espaço de tempo, às vezes, abrangendo alguns séculos, uma série de elementos sociais, econômicos e culturais permanecem, aparentemente, estáveis até que em um determinado momento, que poderá ocupar algumas gerações, ocorre uma “ruptura”, surgindo momentos de instabilidade, incertezas e mudanças bruscas, e após uma nova etapa se estabelece. Foi assim, por exemplo, ao final do medievo, em torno dos séculos XV e XVI, quando a modernidade começou a se estruturar.

Uma metáfora que costumo utilizar para dar uma maior nitidez ao que escrevo (valendo sempre lembrar, com Goethe, que “...a nitidez é uma conveniente distribuição de luz e sombra...”, ou seja, que não pretendo “explicar tudo”) é o movimento das placas tectônicas. Estas placas, que compõem a superfície terrestre, durante longos espaços de tempo, aparentemente (embora estejam, na verdade, em constante movimento e produzindo um acúmulo de energia), parecem estar em repouso, até que o acúmulo de energia produz movimentos perceptíveis a que denominamos terremotos e novas acomodações surgem então. Não esqueçamos que nosso continente sul-americano era unido à África... Estas novas acomodações darão lugar a novos terremotos e assim sucessivamente, num movimento contínuo. Com o desenvolvimento da sociedade Humana acontece algo parecido: a Idade Média, como comentei antes, foi “estável” durante alguns séculos, ocorreu um “terremoto” durante algumas gerações, e se estabeleceu, então, a Idade Moderna.

É possível, pensam alguns autores, que estejamos vivendo um “terremoto” – a *condição pós-moderna* –, período de transição entre a *modernidade* e o que a irá suceder... logo surge a pergunta sobre que

fatores provocam essas “mudanças” ? Voltemos, por breves momentos e com uma lente de maior aumento, até à Idade Média, caracterizada, especialmente, pela estrutura feudal e por uma visão de mundo teológica. O desenvolvimento do comércio trazido pelas grandes navegações, o avanço do conhecimento científico sobre a interpretação teológica do mundo, o desenvolvimento das cidades e do comércio (surtem os “burgos”, as cidades, muitas vezes cidades-estado, e os “burgueses”, uma nova classe social), a invenção da imprensa (a descoberta de J. Gutemberg – 1397/1468 - colocou o conhecimento obtido através dos livros e da Bíblia- a primeira Bíblia foi impressa em 1454 -, em especial, ao alcance de muitos, o que antes era restrito ao trabalho dos monges copistas e que permanecia na posse da Igreja, originando mudanças das quais o livro de Humberto Eco, *O nome da rosa*, nos relata magnificamente), na esteira desse processo surge a Reforma Protestante e a Contra-reforma, enfim, um sem número de fatores sociais, econômicos e culturais se modificaram, Houve um esvaziamento do *medievo* nos séculos XV, XVI e XVII e o nascimento e o desenvolvimento da *modernidade*. A *modernidade*, que é representada, por exemplo, pelo ideário da Revolução Francesa de 1779 - liberdade, igualdade e fraternidade – propiciou o surgimento da revolução industrial, a noção de Estado Nacional, o respeito pelo cidadão e pelas leis constitucionais, uma ênfase sobre a “razão” e no conhecimento científico, o estabelecimento da “família burguesa”, configurando uma *visão de mundo* (explicitada por filósofos como Spinoza, Descartes, Kant e Comte, entre outros) considerada como o *Iluminismo*, período *das luzes*, em oposição a agora chamada *idade das trevas*, a Idade Média.

A Revolução Industrial, por exemplo, consolidou a *modernidade* e artistas a descreveram com clareza. No plano religioso a Reforma desencadeada por Martin Lutero (não esqueçamos que foi ele quem traduzindo e assim difundindo a Bíblia, com a possibilidade oferecida pela invenção de Gutemberg, unificou o idioma Alemão) representou uma transformação ao atingir a hegemonia da Igreja Católica e do papado romano, criando o cenário para o tema que Max Weber explora em seu livro *A ética protestante e o espírito do capitalismo*.

Neste período um novo conceito de família, a *família burguesa*, surge, como tão bem descreve Ph. Ariés. A própria arquitetura doméstica se modifica, surgindo a idéia de privacidade e, por exemplo, *os quartos de dormir*, o que não existia, praticamente, até então: todos dormiam numa mesma peça, adultos, crianças e visitantes ocasionais, próximos ao local de preparo das refeições, espaço aquecido. O crescimento das cidades criou, também, a necessidade dos *nomes-de-família*, pois se nas pequenas aldeias todos se conheciam e a genealogia era sabida pela coletividade, na cidade era necessário nomear a família para dar *identidade*: o pescador passou a

ter um nome de família e a se chamar Johan Fisherman... ou o emigrante português, vindo para o Brasil no século XVIII, chamado Manuel e habitante da pequena Vila dos Outeiros, região de outeiros – morros - no norte de Portugal, quase na Galícia, passou a ser chamado de Manuel Outeiral... O “al” acrescido pela influência moura de quase 900 anos de domínio na península ibérica.

A passagem da Idade Média para a Idade Moderna não se realizou sem “traumas”, mas sim através de uma “turbulência”, às vezes fraturas bruscas e outras uma suave *découpage*, que envolveu, muitíssimas vezes, a violência: Nicolau Copérnico e Galileu Galilei são exemplos desses tempos de mudança, quando ao afirmarem a teoria *heliocêntrica*, com os astros girando ao redor do sol, em oposição a crença da época de que todos os astros giravam ao redor da terra, foram execrados por determinação do status quo ou do *establishment* vigente (uso expressões em idiomas diferentes para marcar o texto, um hipertexto, pois, como sabemos ou não, o latim foi o idioma da Idade Média, o francês da Idade Moderna e o inglês é o da Pós-modernidade...). As idéias destes matemáticos e astrônomos colocavam em risco os paradigmas e os valores da época e eles foram punidos, na verdade, na busca do poder em banir as novas idéias laicas e o espírito científico que eles representavam e que colidiam com um modelo de interpretação teológico da vida e do mundo (Gleiser, 1997).

II

W. Bion, psicanalista inglês, escreve sobre estes fenômenos sociais ao desenvolver os conceitos de *mudança catastrófica* (que se superpõe ao que denominei de “terremoto” na metáfora geológica) e do papel do *místico*. Como médico e psicanalista meu vértice de observação dos fatos é, naturalmente, limitado: a complexidade destas questões exige, na verdade, o concurso de várias áreas do conhecimento. Até agora me aventurei de maneira arrogante, entre outros, na sociologia e na filosofia, elementos fora de meu cotidiano médico, mas buscava preparar o caminho para poder escrever sobre minha prática, articulando conceitos e buscando, se tiver engenho e sorte para tanto, fazer uma razoável tessitura destes campos.

L. Grimberg (Grimberg, 1973) tece considerações sobre a *mudança catastrófica*, se referindo ao campo psicanalítico, mas expressando idéias que se aplicam à sociedade como um todo:

Mudança catatrófica é uma expressão escolhida por Bion para assinalar uma conjunção constante de fatos, cuja realização pode encontrar-se em diversos campos; entre eles, a mente, o grupo, a sessão psicanalítica e a sociedade. Os fatos a que se refere a conjunção constante podem ser observados quando aparece uma idéia nova (...) a idéia nova contém, para Bion, uma força potencialmente disruptiva que violenta, em maior

ou menor grau, a estrutura do campo em que se manifesta. Assim, um novo descobrimento violenta a estrutura de uma teoria pré-existente (...) Referindo-se a fatos em particular, tal como acontecem nos pequenos grupos terapêuticos, a idéia nova expressada numa interpretação ou representada pela pessoa de um novo integrante, promove uma mudança na estrutura do grupo. Uma estrutura se transforma em outra através de momentos de desorganização, sofrimento e frustração; o crescimento estará em função dessas vicissitudes...

Pelo exposto, pensando com W. Bion, teremos que quando um conhecimento (ou um fato novo surge), ele altera e transforma a estrutura de uma Sociedade, que não consegue mais exercer uma função continente adequada para o que era considerado um conjunto de verdades (paradigmas, valores, etc...); nesse momento ocorre uma mudança catastrófica e uma nova estrutura se estabelece. Uma outra concepção importante que nos oferece W. Bion diz respeito ao que ele denomina o místico e a relação deste com o grupo. O místico como o representante grupal de uma nova idéia ou concepção.

Vejamos, novamente, o que escreve L. Grinberg.

O indivíduo excepcional pode ser descrito de diferentes maneiras; pode-se chamá-lo de gênio, místico ou messias. Bion utiliza, de preferência, o termo místico para referir-se aos indivíduos excepcionais em qualquer campo, seja o científico, o religioso, o artístico ou outro (...) O místico ou o gênio, portador de uma idéia nova é sempre disruptivo para o grupo (...) de fato, todo gênio, místico ou messias será criativo e niilista, ambas as coisas seguramente (...) desde que a origem de suas contribuições será seguramente destrutiva de certas leis, convenções, cultura ou coerência de algum grupo...

Sugiro, seguindo essa linha de pensamento, que os adolescentes exercem ao longo de muitos momentos históricos o papel do místico, promovendo mudanças catastróficas e fazendo, assim, andar o carrossel da saga humana, a evolução de nossa sociedade. W. Bion, inclusive, postulou em uma palestra que adolescência é um exemplo de turbulência emocional, que ocorre quando uma criança que parecia calma, tranqüila, comportada e dócil se torna agitada, contestadora e perturbadora. Em um dos capítulos deste livro descrevi como os adolescentes, tanto por motivos internos (buscando, por exemplo, externalizar ativamente na transformação social os processos internos de transformação corporal que sofrem passivamente, realizando a transformação do passivo em ativo, como sugere S. Freud ao descrever o par antitético passividade-atividade, ou na externalização social da rivalidade resultante da re-edição edípica nesta etapa) e/ou externos (sentido crítico social aguçado ao alcançar níveis abstratos de pensamento,

ausência de compromissos sociais como adultos, pais ou profissionais, etc.) é, historicamente, um dos principais agentes de transformação social..

III

Embora utilize, obviamente, referenciais teóricos, quero dirigir minhas idéias pela clínica e pelo cotidiano de minha prática, que representa mais de três décadas de atividade psiquiátrica e clínica com crianças, adolescentes e suas famílias. Não tenho o intento de estar construindo um paper ou ser um scholar, mas sim o de estar buscando interlocutores para discutir minhas idéias, ou a síntese de um conjunto de idéias que sou capaz de realizar hoje. Procuo também uma linguagem, tanto quanto possível, que seja comum, distante do jargão técnico habitual: se for possível, com esta linguagem com a qual nos relacionamos no dia-a-dia e tão ao gosto de Donald Winnicott, pediatra e psicanalista britânico. Vale citar, a propósito, um filósofo fundamental para a cultura contemporânea e, particularmente, para a pós-modernidade que foi F. Nietzsche (Apud Souza, 1989).

Quem sabe o que é profundo, busca a clareza; quem deseja parecer profundo para a multidão, procura ser obscuro, pois a multidão toma por profundo aquilo que não vê: ela é medrosa, hesita em entrar na água.

Retomemos alguns conceitos que nos serão úteis, embora referidos mais profundamente nos capítulos iniciais. É bem conhecido que a adolescência é um período evolutivo onde transformações bio-psico-sociais acontecem, determinando um momento de passagem do conhecido mundo da infância ao tão desejado e temido mundo adulto. A adolescência é caracterizada por inúmeros elementos, dos quais quero referir alguns: (1) a perda do corpo infantil, dos pais da infância e da identidade infantil ; (2) da passagem do mundo endogâmico ao universo exogâmico ; (3) da construção de novas identidades assim como de desidentificações; (4) da resignificação das “narrativas” de self; (5) da reelaboração do narcisismo; (6) da reorganização de novas estruturas e estados de mente; (7) da aquisição de novos níveis operacionais de pensamento (do concreto ao abstrato) e de novos níveis de comunicação (do não verbal ao verbal); (8) da apropriação do novo corpo; (9) do recrudescimento das fantasias edípicas; (10) vivência de uma nova etapa do processo de separação-individuação; (11) da construção de novos vínculos com os pais, caracterizados por menor dependência e idealização; (12) da primazia da zona erótica genital; (13) da busca de um objeto amoroso; (14) da definição da escolha profissional (15) do predomínio do ideal de ego sobre o ego ideal ; enfim, de muitos outros aspectos que seria possível seguir citando, mas, em síntese, da organização da identidade em seus aspectos sociais, temporais e espaciais (Aberastury & Knobel, 1971; Grimberg, 1971; Outeiral, 1982; 1992; 2000). Em vários trabalhos

anteriores enfoquei diferentes aspectos deste momento evolutivo. As transformações da adolescência ocasionam flutuações que se caracterizam por momentos progressivos – onde predomina, entre outros aspectos, o processo secundário, o pensamento abstrato e a comunicação verbal – e momentos regressivos – com a emergência do processo primário, da concretização defensiva do pensamento e a retomada de níveis não verbais de comunicação.

É necessário, também, considerar que, da mesma forma com que o conceito de criança como indivíduo em desenvolvimento e com necessidades específicas surge em torno do século XVIII (Ariés, 1975), o conceito de adolescência como período evolutivo se organiza no século XX, entre as duas grandes guerras mundiais (1914-18 e 1939-45). Assim, adolescência é um fenômeno bastante recente e que requer, ainda, muitas teorizações. Em capítulos anteriores este aspecto foi abordado com mais detalhes.

Alguns autores tem desenvolvido teses referindo que o conceito de criança se modifica de maneira intensa na cultura contemporânea. **O Caderno Mais**, da Folha de São Paulo (24 de julho de 1994), apresenta ensaios neste sentido e o editor escreveu o seguinte:

O reino encantado chega ao fim. A criança vira paródia dos devaneios adultos na era pós-industrial. A infância talvez tenha sido a mais duradoura das utopias concebidas pela modernidade. Como tantos outros ideais imaginados nos últimos 200 anos, o do mundo maravilhoso das crianças também entra em crise na era pós-industrial e pós-moderna. O aumento da violência contra crianças e o da criminalidade infantil, o abandono e o sacrifício a que estão sujeitas no centro e na periferia do capitalismo, o excesso de produtos tecnológicos destinados ao seu consumo não fazem hoje mais o que explicitar o outro lado deste sonho: uma criatura perversa do próprio mundo adulto.

Neste mesmo **Caderno Mais**, Alfredo Jerusalinski e Eda Tavares dão o significativo título a seu artigo: Era uma vez... já não é mais. Entre uma mãe dispersiva e um pai desqualificado, a criança vai se introduzindo no mundo virtual.

A observação clínica me permite conjecturar que o período de latência, essencial ao desenvolvimento e tal como descrito por Sigmund Freud, se abrevia, invadido por uma adolescência cada vez mais precoce. Este período de latência, corresponde, de certa maneira, nas teorias do desenvolvimento à idade escolar. Laplanche e Pontalis, em seu clássico **Vocabulário da Psicanálise**, descrevem este período de latência nos lembrando de sua importância no desenvolvimento psíquico.

Período que vai do declínio da sexualidade infantil (aos cinco ou seis anos) até o início da puberdade e que marca uma pausa na evolução da sexualidade. Observa-se nele, desse ponto de vista, uma diminuição das atividades sexuais, a dessexualização das relações de objeto e dos sentimentos (e, especialmente, a predominância da ternura sobre os desejos sexuais), o aparecimento de sentimentos como o pudor ou a repugnância e de aspirações morais e estéticas. Segundo a teoria psicanalítica, o período de latência tem sua origem no declínio do complexo de Édipo; corresponde a uma intensificação do recalque – que tem como efeito uma amnésia sobre os primeiros anos -, a uma transformação dos investimentos de objeto em identificações com os pais e a um desenvolvimento das sublimações.

Considerando que minha conjectura anterior tenha algum sentido, poderemos imaginar o que representa a excessiva exposição à sexualidade e ao erotismo genital a que são submetidas as crianças, numa forma que configura um abuso, através da cultura; me refiro por exemplo, aos meios de comunicação e a responsabilidade da família e da sociedade neste processo. A abreviação do período de latência resulta em dificuldades que repercutirão, é evidente, em vários aspectos da estruturação do psiquismo, interferindo no desenvolvimento normal, tanto na área da conduta como nos processos afetivos e cognitivos. Num contraponto à “ invenção “ da infância pela modernidade temos, hoje, a “ des-invenção “ da infância pela pós-modernidade.

Não encontramos mais, com a mesma incidência, na clínica contemporânea, como escrevem diversos autores (Outeiral, 2000), as clássicas histerias estudadas por S. Freud mas, em seu lugar, detectamos quadros correlatos da “ pós-modernidade”, como os transtornos narcísicos, síndromes borderline (que Ch. Bollas em seu livro **Hysteria** define como a expressão atual das “ antigas” histerias...), tendências anti-sociais, fobias, transtorno de pânico, etc.... Se considerarmos os transtornos pela “ abreviação “ da infância como “ acontecimentos clínicos pós-modernos “, poderemos pensar que a velocidade e a fragmentação, junto com outros elementos etiológicos, configurariam como uma síndrome do zapping,” a dificuldade de concentração e a necessidade de ficar passando de um canal ao outro de televisão “, alguns dos transtornos vinculados ao déficit de atenção e à hiperatividade...

IV

Quero, agora, convidar o leitor a compartilhar algumas observações, resultantes de três décadas de trabalho clínico e de observações do cotidiano. Estas observações se dirigem a transformações sofridas pela família e pelos adolescentes nestes trinta últimos anos. Recordemos a

hipótese da metáfora geológica, a de que estamos vivendo o “ terremoto “ e que este acontecimento envolve, habitualmente, duas ou três gerações, para desenvolvermos nossas idéias...

Vejamos as transformações sofridas pela família, depois de muitas gerações com poucas mudanças e uma longa (talvez alguns séculos) estabilidade.

- a) na década de setenta as questões familiares nos conduziam a refletir sobre a passagem da família patriarcal para a família nuclear. Devemos considerar nesta mudança múltiplos elementos, dos quais quero referir dois: (1) o crescimento rápido e desordenado dos centros urbanos às custas de um intenso fluxo migratório vindo das zonas rurais (na década de quarenta, no século XX, o Censo Demográfico do IBGE revelava que cerca de 30 % da população vivia nas grandes cidades, enquanto 70% habitava as zonas rurais e pequenas cidades, situação que se inverte na passagem para o século XXI quando 80% da população habita nos centros urbanos maiores e apenas 20% nas zonas rurais)e (2) o ingresso da mulher, a partir dos anos sessenta especialmente (legalmente até 1962 a mulher necessitava da aprovação do marido para ter atividades fora do lar), no mercado de trabalho. A família patriarcal, contituida por grupos familiares de vários graus de parentesco (avós, tios, primos, etc), habitando espaços próximos e, às vezes, participantes de uma mesma atividade produtiva, oferecia à criança e ao adolescente uma rede familiar de proteção, no caso de dificuldades por parte dos pais, assim como um número maior de modelos para identificação (mais uniformes, coerentes e estáveis e pertencentes a uma mesma cultura). Este grupo familiar é próprio das zonas rurais e dos pequenos vilarejos do interior. Com a rápida migração para os grandes centros urbanos passamos a encontrar a família nuclear, constituída por um casal (ou somente pela mãe, em pelo menos um terço das famílias segundo o IBGE) e um ou dois filhos, longe do grupo familiar de origem, anônimos, isolados e solitários na multidão das grandes cidades e desenraizados de suas culturas. Exatamente nesta década observamos que crianças e adolescentes passam a chamar de tios os adultos em geral e os professores em particular. Estes novos tios penso que são assim denominados por uma nostalgia pelo grupo familiar mais amplo e protetor: crianças e adolescentes (e seus pais) em busca da família perdida. Paulo Freire não concordava com esta denominação, mas penso que, se nos anos setenta, os alunos chamavam professores de tios, hoje os professores são convocados inclusive a exercer funções maternas e paternas.

- b) na década de oitenta as questões diziam respeito às novas configurações familiares: famílias reconstituídas, com filhos de casamentos anteriores e do novo casamento, tendo este fato social o reconhecimento com a lei do divórcio. Numa sala de aula, nos anos cinquenta, poucas crianças tinham os pais separados, enquanto hoje um grande número vive esta situação.
- c) na última década temos a possibilidade de uma mulher ter um filho sem relações genitais com um homem, através da fertilização assistida: o desenvolvimento tecnológico nos aporta novas estruturas familiares... Não uma “produção independente”, mas uma gestação e um bebê sem ter acontecido uma relação genital e “o pai é apenas um desconhecido doador de esperma”... Algumas pesquisas já especulam com a possibilidade de uma criança ser gerada apenas com células da mãe.

A mulher obtém uma definitiva inserção no mercado de trabalho e o tempo com os filhos se torna menor do que nas gerações anteriores. Creches, berçários e as escolas infantís se tornam necessárias para compensar a ausência materna, e nem sempre são locais adequados e às vezes a família não tem nem acesso a esses recursos. A função paterna é cada vez mais inexistente nos grandes centros urbanos. É interessante ler o que Zuenir Ventura escreve em seu livro **Cidade Partida** sobre esta questão. O autor descreve o Rio de Janeiro de hoje e suas dificuldades e comenta o que segue, a propósito de um baile funk, onde duas “galeras” começavam a brigar... Ari da Ilha, que estava presente, é um homem velho e doente, mas um respeitado líder da comunidade, e intervém da seguinte maneira para “acalmar” os ânimos...

Ari da Ilha pegou o microfone, mandou parar o som e começou a falar. O discurso a princípio foi todo de persuasão.

-Nós estamos aqui para nos divertir. É um baile de paz. Vocês têm que dar um bom exemplo. Esse baile não pode ter tumulto.

Como um pai enérgico daqueles 2 mil jovens, foi aos poucos engrossando a mensagem, mas mantendo o bom humor.

-Vocês conhecem nosso regulamento, não conhecem ? Quem fizer coisa errada leva palmada na bunda.

Ficou claro até para mim que ele estava usando um eufemismo. Sem dúvida, palmada queria dizer palmatória, um castigo muito usado em Lucas e que poderia até quebrar mãos.

A ordem definitiva veio no final da fala:

- E vamos acabar com esse negócio de trenzinho. Isso dá confusão.

O que aconteceu ?

Ari da Ilha, velho e doente, mas respeitado, exerceu uma função paterna e restabeleceu a ordem na festa !

Agora vejamos as mudanças que observo nos adolescentes, período que a Organização Mundial da Saúde situa entre dez e vinte anos. Revisando os conceitos teremos que puberdade corresponde aos processos biológicos e adolescência a fenômenos psico-sociais. Nos anos setenta a criança se tornava púbere e após adolescência; nos anos oitenta puberdade e adolescência ocorrendo concomitantemente e na última década observo conduta adolescente (namoro, contestação, etc.) em indivíduos ainda não púberes, antes dos dez anos, com sete ou oito anos. Penso, inclusive, que o conceito de infância, como momento evolutivo e com necessidades específicas, conceito estabelecido com o Iluminismo, sofre o risco de sofrer profundas transformações: alguém terá escrito, em algum lugar, sobre o risco de termos o fim da infância na cultura contemporânea.

Existem, é necessário ressaltar, ainda outros diferenciais, como o ambiente socio-econômico e cultural onde o adolescente se desenvolve. Nas classes sociais menos favorecidas o processo adolescente começa e termina mais cedo, enquanto que nas classes sociais mais favorecidas acontece também mais cedo, mas termina bem mais tarde.

Em décadas anteriores a criança (como nas sociedades primitivas), após breves rituais de iniciação se tornava um adulto (Outeiral, 1998). Hoje a adolescência se alonga cada vez mais, ocorrendo, inclusive, a adultescência, termo, veremos adiante, que designa o ideal de ser adolescente para sempre, com adultos tendo condutas adolescentes e faltando padrões adultos para os “verdadeiros” adolescentes se identificarem.

Concluindo, após várias gerações onde paradigmas e valores permaneciam estáveis temos, hoje, uma sociedade em mudança, com rápidas transformações, numa alteração, por vezes, frenética ou maníaca, onde a incerteza e a dúvida, nas famílias e nas escolas, são evidentes.

V

Considerando que este conjunto de idéias seja verdadeiro, quais serão os paradigmas ou valores que estão sendo contestados, modificados ou substituídos por outros ?

Como adultos “modernos” (pais, professores, etc.) e adolescentes “pós-modernos” se relacionam ?

Como lidar com, por exemplo, a circunstância de que a globalização, pela facilidade e rapidez dos meios de comunicação, cria desejos e uma lógica cultural própria dos países com um desenvolvimento capitalista avançado em crianças e adolescentes de um país que, como o nosso, nem ingressou plenamente na modernidade ? Como, então, nós, adultos “antigos”, posto que “modernos”, poderemos entender e nos comunicar com adolescentes

(inclusive os de periferia) que, por hipótese, querem um tênis de marca norte-americana e um boné do The Lakers usados por adolescentes classe média alta de Boston e Chicago ? A globalização dissemina, em espaços sociais e culturais muito diferentes, o mesmo desejo...

É difícil encontrarmos nos adolescentes de hoje uma continuidade com as experiências adolescentes dos pais: por exemplo, o Pedrinho do Sítio do Pica-Pau Amarelo de Monteiro Lobato, típico adolescente da modernidade, honesto, respeitoso com os mais velhos, nacionalista, integrado na família, reflexivo e preocupado com os fatos sociais e da natureza, etc. O que encontramos, brinco, é um **Pedrinho Skywalker**, mistura complexa e confusa do **Pedrinho** do Monteiro Lobato e **Luke Skywalker**, o adolescente do seriado pós-moderno Guerra nas Estrelas de G. Lucas.

São muitas as perguntas e eu não tenho respostas: primeiro porque, é óbvio, não tenho as respostas e se, por acaso, as tivesse, não mataria uma boa pergunta com uma resposta, como o filósofo Blanchot ensinou (A resposta é a desgraça da pergunta). Procuro, pois, produzir inquietação e dúvida, reflexão e pensamento. Novamente quero buscar a ajuda de duas citações de F. Nietzsche.

O que enlouquece é a certeza, não a dúvida.

É do caos que nasce uma estrela.

Como bons “modernos” e “iluministas”, nascidos em um país que tem como dístico do pavilhão nacional a expressão **Ordem e Progresso**, vinda do positivismo do século XIX e das primeiras décadas do século XX, obra de Augusto Comte, acreditamos que a dúvida e o caos são indesejáveis e com isto perdemos a chance de descobrir que é também na ausência, na falta, na dúvida e no caos que surge o pensamento e a razão e não só na ordem e na estabilidade.

VI

É necessário conceituar, o que não é tarefa fácil, modernidade e pós-modernidade. Para tornar a tarefa menos insípida, vamos recorrer a alguns autores.

Dois filósofos, um brasileiro e outro francês, tentam dar conta da questão e escrevem:

A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre os paradigmas da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência vão se acumulando os sinais. E que, na falta de uma melhor designação, chamo de ciência pós-moderna

B. Santos (Santos, 1989)

A que chamamos pós-modernidade ? (...) Devo dizer que tenho uma certa dificuldade em responder a esta questão (...) porque nunca compreendi completamente o que se queria dizer quando se empregava o termo modernidade.

M. Foucault (Apud Smart, 1993)

O nosso humorista maior, Millor Fernandes, também se aventura no tema.

Afinal, o que é pós-modernismo ? O modernismo um pouco depois ? Não, acho eu, mas o próprio modernismo, apenas já velho e precisando mudar de nome. E o que é modernismo ? Arte conceitual, criações minimalistas, música decididamente anti-musical, Algarvias. Sinônimo daquilo que em tecnologia se chama progresso. Ambos, modernismo e progresso, já sendo, isto é, já eram...

Millor Fernandes (Fernandes, 1994)

Como reconhecer o pós-moderno: se de algum modo você consegue definir se o quadro está de cabeça para baixo ou não – é pintura pós-moderna./ Se você entende tão bem como quando lê uma bula de hidropitiasinolofotéia – é literatura pós-moderna./ Se você vê, vira e revira, e o sentido está no revirar e no não dito – é poesia pós-moderna./ Se você tem de segurar a tampa enquanto faz xixi no vaso, é design pós-moderno./ Se você devolve ao bombeiro hidráulico pensando que é uma ferramenta esquecida, e depois descobre que é um presente do seu gato – é escultura pós-moderna./ Se chove dentro – é arquitetura pós moderna. / Se você fracassa porque procurava exatamente a anti-vitória – é filosofia pós-moderna./ Se você pratica homossexualismo não por formação ou destinação biológica, mas por experimentalismo sadomasoquista – você é uma boneca pós-moderna e muito da louca, bicho (a) !

Millor Fernandes (Fernandes, 1994)

Millor Fernandes, como eu e muitos outros, é “apenas” um moderno e, talvez, por isso tome esse viés, digamos, “pouco deslumbrado” para definir a pós-modernidade: ao contrário do que talvez escreveriam alguns autores franceses.

O materialismo histórico nos ensina que as transformações que se operam nas sociedades e nas culturas se dão através de um contínuo progressivo, e somente após um certo grau de acumulação quantitativa teremos uma

alteração qualitativa, como pode expor com mais detalhes antes. Este acúmulo de experiências, que determinam as alterações qualitativas, são observados periodicamente na história da humanidade, ocasionando mudança nos valores éticos e morais, na estética e na produção cultural, na estrutura e na dinâmica das organizações sociais assim como na política, na concepção da família e nas relações entre os homens. Como vimos, estas transformações que ocorrem na sociedade costumam acontecer após alguns séculos de estabilidade.

Feathstone (Feathstone, 1995) considera, com razão, que o termo modernité foi introduzido por Charles Baudelaire (1821-1867) para quem moderno significava um “senso de novidade”. As sociedades modernas, para este “poeta maldito”, produziriam um desfile incessante de mercadorias, edificações, modas, tipos sociais e movimentos culturais, todos destinados a uma rápida substituição por outros, reforçando um sentido de transitoriedade ao momento presente. O flâneur, nos espaços públicos das grandes cidades, era capaz de vivenciar aquelas imagens e fragmentos caleidoscópicos cuja novidade, imediatez e vividez, juntamente com a sua natureza efêmera e justaposição, frequentemente parecia estranha”.

O texto seminal de Charles Baudelaire (Baudelaire, 1869) sobre a modernidade e que marca a incorporação do termo e de seus conceitos ao pensamento ocidental é o ensaio intitulado **Sobre a modernidade** (publicado póstumamente, em 1869, na revista *L'Art Romantique*) onde ele se revela o precursor da estética moderna e se torna um ponto de referência para a compreensão da modernidade hoje. Sua écriture baseia-se numa crítica a Constantin Guiz, desenhista, gravador e aquarelista, e ele conclui suas observações da seguinte maneira:

A modernidade é o transitório, o fugidio, o contingente; é uma metade da arte, sendo a outra o eterno, o imutável... (...) Constantin Guys buscou por toda a parte a beleza passageira e fugaz da vida presente, o caráter daquilo que o leitor nos permitiu chamar de modernidade.

O termo pós-modernidade, por sua vez, aparece também através da pena de Charles Baudelaire e Th. Gautier, em 1864, quando estes poetas escreveram “pós-modernidade” ao fazerem uma crítica da “sociedade moderna e burguesa da época” (Gardner, 1993; Christo, 1997). É, entretanto, somente em 1947, que Arnold Toynbee, matemático, historiador e filósofo inglês sistematiza a observação de que uma série de paradigmas da modernidade estavam sendo contestados e transformados pela, assim chamada, pós-modernidade.

O escritor inglês Charles Jencks, entretanto, retira dos franceses a introdução da expressão “pós-moderno” e a credita ao poeta John Watkins Chapman, seu conterrâneo, que a teria usado em 1870 (Appignanesi & Garrat, 1995).

Ricardo Goldemberg (Chahlub, 1994), cita Luc Ferry situando o pós-modernismo entre 1975 e 1976 e lembra de um filme de Mel Brooks. Nesse filme dezenas de homens lutam com espadas e lanças. Soa, então, um apito e todos param de lutar e começam a pintar. Um deles explica então que começou o Renascimento. Lógico que as transformações não se dão desta maneira, mas, repito, ocupam muitas gerações.

Jean-François Lyotard (Smart, 1993) polemiza, como é necessário, sobre a expressão pós-modernidade, ao escrever:

... ou será a pós-modernidade o passatempo de um velhote que espiona o monte de lixo à procura de restos, que fala de inconsciências, lapsos, limites, fronteiras, gulags, parataxes, absurdos ou paradoxos, transformando-os na glória de sua novidade, na sua promessa de mudança ?

Comparto com alguns autores, especialmente Sérgio Rouanet (Rouanet & Mafessoli, 1994) a necessidade de discutirmos se o Brasil, com suas particularidades, passa da modernidade à pós-modernidade, pois é evidente que a modernidade não se “instalou” efetivamente entre nós e, conseqüentemente, não podemos falar de um esgotamento da modernidade em nosso país. Mas, como nos trópicos as possibilidades nunca se esgotam e a globalização é uma realidade, não só econômica mas também cultural, a pós-modernidade poderá estar entre nós...

É interessante, agora, explicitar algumas das características da pós-modernidade: velocidade, banalização, cultura do descartável, fragmentação, globalização, mundo de imagens, virtualidade, simulacro, paródia, des-subjetivação, des-historicização, des-territorialização, etc. Não se trata, é evidente, de tomar a pós-modernidade como a encarnação do mal, ela é um momento de passagem e como tal de inevitável turbulência. Não sei, ao certo, se ela existe realmente como momento histórico e cultural, ou se é apenas uma criação intelectual, mas é interessante e útil que façamos, a partir dessas idéias um exercício de compreensão deste mal-estar na cultura, parodiando o criador da psicanálise..

VII

Ao comentar os aspectos que envolvem o processo adolescente, estrutura e dinâmica que abarca tanto o adolescente como sua família e a sociedade, quero considerar novamente que esta experiência evolutiva se realiza em um momento em que a sociedade sofre intensas e rápidas transformações (talvez, melhor dito, um conjunto de rupturas) de uma série de paradigmas (idéias, valores morais e estéticos, processos de pensamento, etc.) que podem ser considerados dentro do conflito “modernidade versus pós-modernidade”. Assim, vou abordar uma série de elementos paradigmáticos que serão comentados cada um por sua vez, embora queira deixar bem claro que cada um deles é um fio de uma trama

tecidual, elementos entremeados, partícipes de uma interação dialética, que estarão isolados apenas por uma questão didática e metodologia. Fica ao leitor a sugestão para que estabeleça a ligação entre eles, organizando este puzzle complexo e fragmentado que é o quadro de nossa sociedade atual e, inclusive, aumente a lista dos paradigmas abordados.

1. O tempo rápido ou A geração fast. O mundo delivery

A rapidez das transformações globais torna obsoletos os costumes, a política e a ciência.

(Antonio Negri, **A desmedida do mundo**, Caderno Mais. Folha de São Paulo. 20 de setembro de 1998)

O enunciado básico é de que o tempo das crianças e adolescentes hoje é muito mais rápido do que o tempo dos adultos: refiro-me, evidentemente, ao tempo interno, tempo de elaboração das experiências, e não apenas ao tempo cronológico, tempo do movimento dos astros, das estações, das colheitas ou dos relógios. Eles são fast kids mas nós não somos fast parents... Sabemos que é difícil conceituar o tempo ou falar dele. Santo Agostinho, filósofo da Idade Média (século V) procurou dar conta dessa dificuldade ao comentar que ... não se pode vê-lo, nem sentir, nem escutar, nem cheirar e provar...

Maurício Knobel (Knobel, 1974) considera que o adolescente tem uma característica

muito especial em sua relação ao tempo. Ele escreve:

Desde o ponto de vista da conduta observável é possível dizer que o adolescente vive com uma certa desconexão temporal: converte o tempo presente e ativo como uma maneira de manejá-lo. No tocante à sua expressão de conduta o adolescente parece viver em processo primário com respeito ao temporal. As urgências são enormes e, às vezes, as postergações são aparentemente irracionais.

A afirmativa de Maurício Knobel nos remete ao fato de que é próprio desse momento evolutivo a utilização do tempo dentro de critérios do processo primário, tal como descrito por S. Freud, quando o tempo é vivido predominantemente em função das demandas internas, inconscientes, tempo interno, tempo de elaboração. Os adolescentes vivem, então, em função de suas transformações psíquicas, este afastamento do tempo cronológico. Esta situação é mais intensa quando a Sociedade sofre, como vimos, ela própria intensas e rápidas transformações em sua concepção de tempo. A globalização fez, através das comunicações rápidas e mais fáceis, um tempo fast... Como exemplo posso lembrar que quando Abraão Lincon foi assassinado os americanos mandaram avisar os ingleses, através de um barco muito veloz, do acontecido: a viagem levou treze dias. Hoje qualquer acontecimento na Casa Branca estará em nossas casas em tempo real, ou

à noite teremos todos os fatos nos noticiários de televisão e informações adicionais pela internet.

Sugiro que continuemos um pouco mais com Maurício Knobel (Knobel, 1974):

O transcorrer do tempo se vai fazendo mais objetivo (conceitual) sendo adquiridas noções de lapsos cronologicamente orientados. Por isso creio que se poderia falar de um tempo existencial, que seria um tempo em si, um tempo vivencial ou experiencial, e um tempo conceitual.

Como havíamos comentado antes o autor aborda a distinção que os gregos faziam de *chronos*, o tempo conceitual, e *tempus*, o tempo interno, da subjetividade do ser. Essa distinção entre esses dois tempos é essencial ao sentido de self (ou ao *going on being* de Donald Winnicott) e a organização da personalidade, realizações estreitamente ligadas ao processo adolescente. Nessa etapa a noção de tempo assume, basicamente, características corporais e rítmicas; tempo de dormir, tempo de comer, tempo de estudar, etc. Progressivamente, acompanhando o lento desenvolver do processo o adolescente vai adquirindo uma noção de tempo conceitualizada, que implica na discriminação entre passado-presente-futuro, interno e externo e a aceitação da perda do corpo infantil, da identidade infantil e dos pais da infância (Aberastury, 1973; Outeiral, 1983). Surge, então, a capacidade de espera, da elaboração do presente e do estabelecimento de um projeto para o futuro a partir das memórias do passado. Como posso perceber, ajudado também pela observação clínica, o processo adolescente no que respeita aos paradigmas vinculados ao tempo são complexos e difíceis de serem elaborados, situação que se problematiza ainda mais quando nos defrontamos (além de uma velocidade maior) com transformações e rupturas no conceito de temporalidade.

Penso que será interessante prosseguir em nossa discussão comentando a experiência com o tempo vivenciada pelos pais, assim como pelos adultos em geral, em contraste com a dos adolescentes. Nós, adultos, vivemos um tempo onde, por exemplo, o aprendizado da “taboada”, as quatro operações básicas da matemática, era um processo demorado que ocupava alguns anos da infância. Lembro dos professores dividirem as turmas de alunos e promoverem acirradas competições sobre a “taboada”. Os adolescentes hoje, talvez, não saibam hoje nem o significado da palavra “taboada” e são capazes de realizar as operações matemáticas básicas e algumas complexas, instantaneamente, com uma pequena calculadora simples de operar, de custo baixo, com formato de cartão e movida por energia luminosa... É difícil, com essa “prótese”, explicar a importância do desenvolvimento do pensamento matemático...

O campo da literatura também me permite comentar essa “fratura”. A leitura de um livro contrasta muito com a utilização de um texto multimídia.

O livro é uma longa seqüência de uns poucos sinais, não muito mais que duas dezenas, que revelam uma narrativa que convida, progressivamente, através do tempo, à utilização da imaginação: a leitura de **Grabiela, cravo e canela** de Jorge Amado permite que cada leitor, por exemplo, “construa” sua Gabriela, lentamente e de tal forma que a imaginação de quem lê não corresponde à Gabriela nem do escritor e nem do ilustrador, Carybé. Há, na literatura, com seu convite à criação e à imaginação, uma interação escritor-leitor, uma experiência compartilhada, de mutualidade, de um espaço estético a ser preenchido pelo leitor e que leva à uma vivência ativa de quem se aventura nesta viagem que é “ler”. Nos meios de comunicação multimídia várias dessas funções estão preenchidas e são oferecidas “prontas”, para a geração delivery, por um software e um hardware cada vez mais rápidos (embora também rapidamente se tornem obsoletos), imediatamente, como é próprio de uma cultura “fast food”, para serem consumidas por um “espectador” que assiste... “Assiste” caracteriza bem a questão pois sugere algo passivo: ninguém “assiste” um livro, nós “lemos” um livro! Meus filhos me mostraram, há pouco, um CDR-ROM com a obra do Jorge Amado: lá pelas tantas surge na tela uma prateleira com a lombada de cada um dos livros do autor e clicando o “mouse” sobre um deles surge uma síntese da obra (“não há tempo a perder...”) e clicando sobre o nome de um dos personagens surge uma breve biografia e logo depois um trecho de um filme sobre o livro ou de uma telenovela e logo depois, um novo “clique”, um fragmento de uma música cantada por um popular cantor baiano sobre o texto e logo depois alguns críticos fazendo comentários de poucos minutos e logo depois um comentário sobre o pensamento político do escritor e logo depois... enfim, tudo muito rápido e pronto, percebido por mim na forma com que tento transmitir ao leitor através da “estrutura gramatical pós-moderna”. Não necessário imaginar e criar pois tudo está criado e imediatamente pronto para o “input”.

A velocidade “das coisas” é, então, muita distinta entre duas gerações, entre pais e filhos. O advento da cibernética possibilita ao adolescente uma experiência vital de extrema velocidade: operações matemáticas, contatos imediatos com todo o mundo através da internet, acesso a uma quantidade de informações quase inesgotável, etc. É difícil para um adulto (e imagine para os adolescentes) pensar como nos anos sessenta funcionavam os Bancos sem os computadores (e funcionavam...). Este contraste entre a referência velocidade/tempo entre a geração dos adultos e a dos adolescentes me leva a inferir que um dos vetores que nos levam a encontrar “hoje”, mais do que “ontem”, adolescentes “atuadores” se deve a esta quebra de paradigma: a tradicional, ou moderna, cadeia **impulso-pensamento-ação** cede lugar a um modelo novo caracterizado pela supressão do pensamento que demanda elaboração e, por conseguinte tempo e que se configura

“pós-modernamente” como **impulso-ação**, baixa tolerância à frustração, dificuldades em postergar a realização dos desejos e busca de descarga imediata dos impulsos. Há um frenético não paro, se paro penso, se penso dói. B. Brecht escreveu, a propósito, que quando o homem atinge a verdade descobre também o sofrimento. Acredito, inclusive, que uma ampla faixa de nossa clínica é hoje consituída por pacientes com sintomatologia na área da conduta e na organização do pensamento: um número maior de Hamlets do que Édipos, no que muitos autores concordam (Outeiral; 1993; Outeiral, 2000)

Estas colocações são, evidentemente, apenas um esquema e na verdade um esquema insuficiente; mas todos concordamos em que, embora se constituam um elemento comum ao processo adolescente em qualquer período, na sociedade atual há uma exacerbação destes aspectos. Cybelle Weimberg chama estes adolescentes de “geração delivery”...

2. A cultura do descartável ou o permanente versus o efêmero

Encontramos dois paradigmas generacionais que se chocam: a modernidade busca a permanência e a pós-modernidade o descartável. Charles baudelaire descreveu em seus versos essa transição ao falar do amor do flâneur pela mulher fugidia, aquela que passa e que não será mais encontrada.

O descartável surge, pensam alguns, como F. Jameson, com o “fordismo” e com o advento da cibernética. Quando Henri Ford, em Detroit, na década de vinte, criou a linha de montagem para produzir em maior número e a custo mais baixo seu “modelo T”, criou o problema de que não eram mais necessários tantos empregados (imaginem hoje, em uma montadora de automóveis com a robótica). A questão do desemprego ficou posta. O que fazer? Criar bens de duração curta para que novos empregos sejam criados, particularmente no setor terciário (de serviços).

Essa condição se revela quando, por exemplo, o currículo de algumas Escolas de Engenharia possuem uma disciplina sobre “durabilidade de materiais”. Não apenas o estudo da fadiga dos componentes da asa de um avião, mas também determinar quanto tempo deverá “durar” certo material, que comporá um eletrodoméstico ou um automóvel, ou qualquer outro produto, para que após certo tempo esse material se deteriore e produza a necessidade do consumidor se “descartar” dele e adquirir um novo produto. Os automóveis são feitos para durar muitos menos do que os construídos na década passada: a explicação é de que assim se manterá a cadeia produtiva e, em consequência, os empregos... numa lógica perversa um tanto perversa, sob o ponto de vista de um antigo, isto é, um homem moderno. Em nossas casas acontece o mesmo: as avós dos adolescentes de hoje não colocarão fora um copo de vidro, vazio, de geléia: é um objeto

duradouro, com uma utilidade e poderá ser necessário em algum momento. Preservarão o copo seguindo um padrão de sua cultura. Os adolescentes, entretanto, convivem e lidam com um sem-número de objetos descartáveis em seu cotidiano.

Considerando que entre algumas das características da pós-modernidade encontramos a des-subjetivação e a des-historicização, as relações entre as pessoas também poderão ter características descartáveis; caricatamente, o sujeito será tomado como um gadget descartável.

3. A banalização

Christopher Bollas escrevendo o capítulo **Estado de mente fascista** de seu livro **Sendo um personagem** (Bollas, 1992) desenvolve idéias sobre os vários estratégias que o estado de mente fascista, em seu aspecto individual ou social, utiliza, citando entre mecanismos a “banalização”. A “banalização” é um mecanismo mental que se desenvolve insidiosamente e, dessa maneira (de uma forma sutil e silenciosa), modifica um paradigma. Novamente é útil recorrer à clínica, observando o cotidiano.

Quando ingressei na Faculdade de Medicina, ao dezesete anos, nunca havia tido contato real com um morto. Ao iniciarem as aulas recebi um cadáver com o qual eu deveria estar em contato, estudando a anatomia e fazendo dissecações, durante todo um ano nas aulas de anatomia. Eu o retirava da cuba de formol todas as manhãs e esta vivência me mobilizava intensamente: me perguntava se aquele homem havia tido uma mulher e filhos, como havia sido seu “fado” de acabar como meu objeto de estudo, teria tido uma profissão? Dávamos um nome, inclusive, ao cadáver. Ele era subjetivado e historicizado, algo ao estilo “moderno”. Era comum não comermos carne porque o cadáver nos vinha à mente, usávamos luvas preocupados com alguma possibilidade de infecção e uma máscara porque o formol irritava as mucosas. Nesse meio tempo íamos fazendo as dissecações e o cadáver, homem morto e possuidor de um nome e de uma história, ao final do semestre era apenas “peças anatômicas”: ossos, músculos, vísceras, etc... Não era necessário mais usar luvas, pois o formol “esterelizava” e tampouco máscara porque nos acostumamos ao formol e fazíamos um intervalo para lancha na própria sala de anatomia. Banalizada a situação havia apenas fragmentação, des-subjetivação e des-historicização, não um sujeito, mas uma coisa.

Acontece algo semelhante ao descrito antes com a violência e a sexualidade. Quando alguém é exposto à uma situação continuada de violência a tendência é que para conseguir sobreviver o indivíduo banalize a situação. Bruno Bettelheim (Bettelheim, 1973;1989), conhecido psicanalista que esteve preso durante a Segunda Guerra Mundial, nos campos de concentração nazistas de Dachau e Buchenwald, nos descreve

com clareza a operação desse mecanismo – a banalização – cuja raiz está no mecanismo de negação, um dos mecanismos básicos da defesa do ego. Podemos imaginar o que ocorre na mente de crianças e adolescentes expostas, por exemplo, através da mídia a uma noção banalizada da violência, David Levisky (Levisky, 1997) escreve, assim como Raquel Soifer, sobre os efeitos da mídia na estruturação psíquica de indivíduos em desenvolvimento: uma criança ou um adolescente assistindo a vários assassinatos, diariamente, pela televisão modificará sua maneira de perceber a violência da mesma forma que modificará sua erótica se constantemente exposto a uma sexualidade, em todas as suas formas e matizes, desde quando assiste a um filme, uma novela ou uma propaganda. O Ministério da Justiça divulgou uma pesquisa que constatou que as crianças brasileiras assistiam cerca de duas a três horas de televisão por dia...

4. A ordem da narrativa

Vivemos hoje na época dos objetos parciais, tijolos estilhaçados em fragmentos e resíduos.

Deleuze e Guatari (Jameson, 1994)

Historicizar sempre.

F. Jameson (Jameson, 1994)

A maneira que encontro para começar a apresentar essa questão é através da narrativa literária, O romance, expressão literária da modernidade, é introduzido na cultura ocidental através, principalmente, de W. Goethe (1749-1832). Georg Lukács ao comentar **Os anos de formação de Wilhelm Meister**, lembra que esta estrutura narrativa, que coloca o homem real e seu desenvolvimento como elemento central, domina a literatura européia desde o Renascimento e é o ponto nodal da literatura do Iluminismo, atinge seu ápice com W. Goethe. O romance de formação, o *buildingroman*, cujos exemplos clássicos poderão ser, para meu gosto, o **Os sofrimentos do jovem Werther (1774)** e o **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister (1793-1795)** trazem, na pena de W. Goethe não apenas a consolidação de um modelo narrativo literário, mas a racional narrativa que pressupõe “um início, um meio e um fim”: a descrição do ambiente e a construção dos personagens, a trama e seu desenvolvimento e, finalmente, a esperada terminação da história que cativa e leva o leitor até este momento. Este modelo de início-meio-fim é alterado na pós-modernidade: é possível se iniciar pelo meio, ir daí para o fim (ou para o início) e voltar ao meio. Há um andamento repleto de “idas-e-vindas”, “flashbacks” (voltas ao passado), “flash-forwards” (antecipações), fragmentações, simbologias e metáforas, elementos segmentados, etc. O cinema nos dá exemplos importantes dessa nova narrativa com filmes como **American graffiti**, **Star Wars**, **Chinatown**, **Body Heat**, **Raiders of the lost ark**, **Blade Runner**, **Kiss**

of the spider woman e tantos outros, como nos relata Steven Connor (Connor, 1989) em seu artigo **TV, vídeo e pós-modernos**.

Esta estrutura narrativa abrange não só as produções culturais como também as narrativas de self, que cada indivíduo apresenta como parte de sua personalidade (Bollas, 1998; Outeiral, 2000).

5. Uma nova erótica, o “ficar” na adolescência

Os adultos se defrontam hoje com uma erótica dos adolescentes diferente em muitos aspectos daquela que eles vivenciaram quando jovens, digamos nos anos sessenta ou setenta... Reunindo os quatro itens anteriores (1) rapidez, (2) banalização, (3) elementos descartáveis e (4) alteração na ordem da narrativa - é a questão do “ficar”. Na adolescência inicial é comum “ficar” com vários parceiros numa mesma festa e quem os observa poderá ter a impressão de um “grande enamoramento” (que durará, entretanto, apenas alguns minutos) e, no dia seguinte, não será de bom tom cumprimentar o parceiro, devendo-se, inclusive, ignorá-lo e não fazer menção ao acontecido. É evidente que os pais dos adolescentes também vivenciaram estas experiências. A diferença é que “romanticamente” (ou de uma forma moderna) davam ao fato um nome “elegante”, como “saída à francesa” e, o mais importante, buscava-se não encontrar o parceiro, ou a parceira, nos dias seguintes por um certo sentimento de constrangimento ou culpa de ter criado uma expectativa no outro; tal consideração hoje é praticamente inexistente.

Poderá ser interessante lembrar (a modernidade busca historicizar, insisto...) que os pais dos adolescentes pertenceram ao que, prosaicamente, podemos chamar, seguindo a Woody Allen, “a era do rádio”. As famílias se reuniam, a noite, e ouviam os capítulos diários de uma novela no rádio, sempre com alguma dramaticidade, e todos – em especial, é claro, os adolescentes - iam construindo em seu imaginário os personagens: processo lento, progressivo. Hoje, em uma novela de televisão, som e imagem reunidos, os personagens são apresentados, já na vinheta de abertura, completamente despidos: como privados do estímulo de “desnudar” erótica e criativamente, aos poucos, à medida que a intimidade vai se estabelecendo, progressivamente, descoberta após descoberta, o personagem que nos desperta o desejo, a sensualidade... A situação atual cria uma erótica que, de certa forma, adquire autonomia em relação ao desejo: ou seja, o objeto está “pronto e oferecido” anates mesmo de ser desejado. Não existe mais, então, “este obscuro objeto do desejo” tão ao gosto dos modernos...

A literatura, por exemplo, incita uma participação ativa e progressiva na construção do objeto erótico: a leitura de um livro de Jorge Amado,

por exemplo, nos convida a criar, digamos, uma figura feminina, bastante diferente das ilustrações de Carybé, uma personagem só nossa.

A banalização que envolve a sexualidade determina a necessidade da criação de estímulos mais intensos e diferentes: a simples imagem despida não é suficiente. É necessário, nos aproximando de uma cultura ao agrado do marques de Sade, ou gótica (lembram-se de que estamos em Gotham City), ou perversa como diriam alguns psicanalistas, criar fetiches, como a tiazinha ou a feiticeira.

6. A estética da pós-modernidade

A estética é, num sentido amplo, uma forma, que através da beleza, busca cativar e interessar – por meio do prazer estético e, assim, transmitir um conteúdo a alguém. Um pintor renascentista, por exemplo, buscava através de novos elementos estéticos da pintura religiosa interessar o espectador e transmitir-lhe a idéia de Deus. Um professor busca através de seu plano de aula e por meio de sua maneira de expor este plano transmitir conteúdos aos alunos: ele é, em essência, um esteta.

A dificuldade é que a estética da modernidade e da pós-modernidade são diferentes. O professor, que utilizei como exemplo, é um esteta de modernidade e seus alunos estão vivenciando a estética da pós-modernidade; cria-se um gap entre uns e outros... mas é necessário explicitar mais. Eu diria que a estética do adulto pode ser referida com o filme **Casablanca**. O filme, em síntese, tem o seu ápice na cena final do aeroporto quando o casal se despede e a mocinha volta para Paris e o mocinho permanece na África. Ela o ama, mas volta para seu marido em Paris pois eles tem um “história de vida” e um “respeito mútuo”, além dela considerá-lo um homem de valor, íntegro e que luta ao lado do “bem”, isto é, na resistência francesa contra os nazistas. Os “modernos” choram com o filme emocionados pelos “paradigmas e os valores” que conseguem, através da razão sobrepujar a paixão. Os adolescentes não se emocionam da mesma forma pelo filme: para eles é absurdo que ela volte a Paris se não ama o marido e deveria, é óbvio, ficar em Casablanca com seu “verdadeiro” amor. A estética dos adolescentes, impregnados pela estética da pós-modernidade, é o vídeo-clip: breve, curto, fragmentado, desfocado, às vezes, sem início-meio-fim, não conta, em termos da modernidade, uma história verdadeira. Mas tem uma estética e transmite um conteúdo. Levando estas questões para a escola, penso que há uma fratura entre a fala da escola – moderna, tipo **Casablanca** – e a escuta dos alunos – pós-modernos, tipo vídeo-clip.

Posso também abrir a questão, já referida por muitos autores, da estética do corpo na cultura contemporânea, particularmente no tocante aos jovens. Arriscaria a dizer que os transtornos alimentares (anorexia nervosa, obesidade e bulimia) poderão fazer parte do que Henri-Pierre Jeudy (Jeudy,

2000) chamou de doenças pós-modernas, ao referir-se ao pânico e a fobia social. Na sociedade contemporânea a estética pós-moderna do corpo, profundamente narcísica, cria um sujeito onde a redução da subjetividade e a ênfase na materialidade transforma o homem/sujeito em homem/objeto. Não havia visto, na clínica, tantos destes transtornos de alimentação como na última década. Jacques Lacan, referido por alguns como um psicanalista da pós-modernidade (Appignanesi & Garrat, 1995), no seu Seminário XVII, trata deste homem, na verdade um objeto-sintoma, quase um gadget (objetos tecnológicos da ciência contemporânea), através de seu conceito de letosas (neologismo criado por ele a partir dos termos gregos “alétheia” e “ousia”, para referir-se, numa simplificação que faço, aos “seres-objetos da tecnologia”).

7. A ética

This above all: to thine own self be true
And it must follow, as the night the day
Thou canst not then be false to any man
Shakespeare, Hamlet (Apud Winnicott, 1994)

Todos nós sabemos o que é ética, mas se somos solicitados a conceituá-la a tarefa não é tão simples. Fábio Herrmann (Herrmann, 1995; 2000) considera que há uma relação clássica entre ética e ser verdadeiro, referindo-se ao compromisso do indivíduo com ele mesmo e com os outros. Ele escreve

Que significa ética? No começo do livro II da **Ética a Nicômano** “Aristóteles ensina: A virtude moral é adquirida em virtude do hábito, donde ter-se formado seu nome (étike) por uma pequena modificação da palavra étos (hábito)”... A ética vale como uma forma de reflexão sobre nós mesmos muito mais como fonte de conclusões normativas. Ético é pensar.

Como psicanalista, tenho um vértice de observação em relação à ética e é a partir deste ponto que quero fazer algumas considerações. Temos, então, algumas sendas a percorrer: (1) Fábio Herrmann comenta que ético é pensar; (2) Jacques Lacan, por sua vez, lança o aforisma de que ético é não ser o desejo do outro; (3) Humberto Eco expressa a opinião de que a ética surge quando o outro entra em cena.

Estas três idéias me estimulam a seguir adiante, buscando especificar mais. Vejamos...

A ética se constitui na relação do indivíduo com seu ambiente, através de mecanismos de identificação: inicialmente com os pais, a família, e, posteriormente, com os modelos identificatórios que a Sociedade oportuniza às suas crianças e adolescentes: pais de amigos, professores, artistas, desportistas, políticos, etc. Que padrões constituem estes modelos para identificação e, por conseguinte, para a constituição da estrutura ética

e moral da personalidade das crianças e adolescentes que a família e a Sociedade oferece?

Sigmund Freud descreveu o super-ego como a instância psíquica que, através das identificações, possibilita a internalização das leis e normas de conduta, da ética e da moral, de uma determinada cultura. Nesse processo de constituição do super-ego encontramos dois momentos anteriores, o ego-ideal – predominantemente narcísico, incapaz de reconhecer o outro como algo externo a si mesmo, caracterizado também pela concretidade e onde a ação predomina sobre o pensamento – e o ideal de ego – simbólico, menos narcísico e reconhecendo o outro como externo. A passagem de um ao outro é possibilitada por identificações boas e adequadas. Quando essas identificações – a cultura do mundo adulto – falham em seu papel teremos dificuldades na estruturação do super-ego. Meu enunciado é de que na sociedade atual não são oferecidas identificações suficientemente boas às crianças e adolescentes. Este enunciado, se verdadeiro, significa o risco de termos uma geração de adolescentes presa ao ego-ideal – excessivamente narcísica, atuadora, com dificuldades no reconhecimento do outro como um sujeito externo e com dificuldades na simbolização e, consequentemente, com o pensamento. Ao clássico aforisma de Sigmund Freud – onde há id deve haver ego – eu colocaria um outro: onde há ego-ideal deveria haver ideal de ego...

Devemos pensar nos modelos e identificações que a sociedade contemporânea oferece: a família em rápida mudança de valores e perplexa, por um lado, e a sociedade, de outro, revelando e transmitindo - através da mídia, da política, etc - uma cultura, em alguns aspectos, perversa.

Sigamos adiante, abrindo nosso leque.

Adullescência, um novo termo, foi criado e, inclusive, incluído no conhecido dicionário **New Oxford Dictionary** (Cadermo Mais. Folha de São Paulo. 20 de setembro de 1998), mistura, em inglês, das palavras “adult (adulto) e adolescent (adolescente)”.

Adultescente – pessoa imbuída de cultura jovem, mas com idade suficiente para não o ser. Geralmente entre os 35 e 45 anos, os adultescentes não conseguem aceitar o fato de estarem deixando de ser jovens (David Rowan, **Um glossário para os anos 90**).

Como ficam os adolescentes tendo de lidar com modelos identificatórios inadequados e/ou com adultos que querem ser adolescentes? Onde encontrar modelos adultos suficientemente bons? A pergunta, sem resposta, é um convite para pensarmos juntos.

8. Os espaços da modernidade e o espaço virtual da pós-modernidade

Os modernos vivenciaram dois espaços: o espaço da realidade externa e o espaço interno, das fantasias, das emoções e dos sonhos. Muitos filósofos da modernidade estudaram o quanto a realidade externa é possível de ser “objetivamente” percebida sem a influência de categorias do espaço interno. Os adolescentes, entretanto, convivem com um terceiro espaço: o espaço virtual. Este é um novo espaço, com características especiais, surgido há pouco mais de cinquenta anos, muito recente portanto: ele é capaz, dizem, de interagir. A pós-modernidade tem, inclusive, muito a ver com a relação e com o próprio início deste período do cyberspaço (Levy).

Vejamos um exemplo da clínica do cotidiano. Once upon a time... imaginemos uma família de classe média, um casal e três filhos. O pai compra um computador e instala a internet, para que os filhos façam suas pesquisas para os trabalhos escolares. O pai trabalha o dia todo, os filhos estudam pela manhã e pela tarde e a mulher é professora pela manhã e à tarde tem os afazeres domésticos... uma vida comum e, até certo ponto, monótona e sem emoções... Um dia a mulher “entra” na internet e num determinado “chat” encontra um homem do outro lado do mundo. Começam a conversar; era um homem “gentil que dizia coisas muito interessantes” e a que a “compreendia”. No dia de seu aniversário, que o marido e os filhos “quase” esqueceram, o homem mandou-lhe um cartão de “feliz aniversário, musicado e com uma coração vermelho palpitante”... ela se sentiu emocionada como há muitos anos não se sentia... Começou, então, uma conversa mais sensual, mais erótica e, por fim, um diálogo que, soube depois, faria inveja a Antonio Bocage. A mulher, antiga, pois era apenas moderna e não pós-moderna, apertava uma tecla no computador – delete – e acreditava que tudo ficava apagado. Num domingo à tarde, toda a família na sala, onde ficava a televisão e o computador, e o marido, que entendia um pouco mais que ela desta fascinante máquina, foi procurar alguns E-mails na lixeira do computador e, atônito, “puxou todas as conversas” da esposa e do homem virtual. Ficou apavorado, pois convivia com a esposa há mais de vinte anos e nunca imaginara que ela quisesse ouvir tais coisas e, muito menos, escrever o que ele lia... os filhos colocaram-se contra a mãe, que de Mãe Santa, passou a mulher “adúltera”... e o mais impressionante, a própria mulher não reconhecia o que lia como algo “seu”, que tudo aquilo fosse uma expressão de seu self!

O que aconteceu...

A modernidade, como escrevi antes, enfatizou a existência de dois espaços (sob, por exemplo, a influência do romantismo, pois estamos falando de uma história de amor, quando esta corrente literária estabelecida por W. Goethe, colocou o homem e suas emoções no centro do universo): (1) o espaço interno, das emoções e dos desejos, das pulsões, da alma e do mundo dos sonhos, topos psíquico tão nosso conhecido, e (2) o espaço

externo, dos acontecimentos reais.. A modernidade coloca as coisas nos seus devidos lugares, no lugar certo, cada coisa em seu lugar, buscando a certeza e seguindo a Descartes, Kant e a Comte... A pós-modernidade criou um novo espaço, o cyberspaço, do qual nos fala, entre outros tantos, Pierre Levy e Jean Baudrillard: o espaço virtual... o espaço desta nova máquina, que é interativa e que denominamos computador. Desconstruindo (ou dando foco) à história clínica dessa esposa e de sua família... essa mulher, cuja narrativa de self, como escreve Ch. Bollas, se relaciona ao “moderno”, de certa maneira ao antigo e ao passado, só reconhecia dois espaços, o interno e o externo, e o espaço virtual, espaço da cultura contemporânea, espaço high-tec, lhe é estranho e “desconstrói sua estrutura de self.

Pierre Levy (Levy, 1995), pensador ligado à pós-modernidade e ao conceito de cyberspaço, escreve a propósito:

A força e a velocidade da virtualização contemporânea são tão grandes que exilam as pessoas dos seus próprios saberes, expulsam-nas de sua identidade.

Este autor, em seu livro **Qu'est-ce que le virtuel?** (Levy, 1995), partindo de algumas idéias de Gilles Deleuze, afirma que o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual e desenvolve a tese de o conceito de “virtual” se opõe ao conceito de dasein de M. Heidegger do ser-um-ser-humano ou, literalmente, ser-aí. O virtual se relaciona ao ser-lá, a “não-presença”, diferente do ser-aí.

Vejamos algumas outras idéias deste autor, buscando compreender melhor os paradigmas que constituem o conceito de virtual e o choque com os paradigmas da modernidade.

Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam não presentes, se desterritorializam... a virtualização submete a narrativa clássica a uma prova rude: unidade de tempo sem unidade de lugar.

O cyberspaço intervém também no conceito de identidade, o que nos é dado pelo conceito de “hiper corpo”.

A virtualização do corpo incita a viagens e a todas as trocas. Os transplantes criam uma grande circulação de órgãos entre corpos humanos. De um indivíduo ao outro e também entre os mortos e os vivos... cada corpo torna-se parte integrante de um imenso hiper corpo híbrido e mundializado...

Jean Baudrillard (Baudrillard, 1997) é outro autor que nos ajuda nesta collage.

As máquinas só produzem máquinas. Isto é cada vez mais verdadeiro na medida do aperfeiçoamento das tecnologias virtuais. Num nível maquinal, de imersão na maquinaria, não há mais distinção homem-máquina: a máquina se localiza nos dois lados da interface. Talvez não sejamos mais que espaços pertencentes à ela – o homem transformado em realidade

virtual da máquina, seu operador, o que corresponde à essência da tela. Há um para além do espelho, mas não para além da tel. As dimensões do próprio tempo confundem-se no tempo real. E a característica de todo e qualquer espaço virtual sendo de estar aí, vazio e logo suscetível de ser preenchido com qualquer coisa, resta entrar, em tempo real, em interação com o “vazio”...

Articulando estas idéias poderemos ser levados a pensar que quando alguém “brinca” com um jogo eletrônico no computador não está verdadeiramente “brincando”, mas sim “sendo brincado pela máquina”.

9. O predomínio do externo, da forma e da parte sobre o interno, o conteúdo e o todo

A modernidade sempre buscou a valorização do “conteúdo” sobre a forma e o externo (a aparência física) e do conjunto sobre as partes (subordinação das pessoas ao estado nacional), buscando no campo do indivíduo a “pessoa total”. A pós-modernidade, em oposição, valoriza a aparência, a superfície, e a fragmentação. O número de cirurgias plásticas e os transtornos de alimentação nos levam a pensar como a cultura pós-moderna, marxisista, incide sobre os adolescentes.

10. O mito do herói

Otto Rank (Rank, 1961) escreveu sobre o mito do nascimento do herói, onde a partir de vários relatos míticos, da literatura e das religiões, encontra elementos comuns na “vida” dos heróis e faz um conjunto de observações psicanalíticas sobre o tema. O herói da modernidade, espelhado na cultura grega antiga, tem como uma referência, por exemplo, Don Quixote de la Mancha de Miquel de Cervantes, romance de cavalaria do quinhentos. Don Quixote enlouquece e dedica a sua vida à uma causa, o amor. Os heróis modernos tem sempre uma causa “justa, solidária e coletiva”: um amor, uma religião, uma ideologia, etc, pela qual dedicam ou sacrificam sua vida. O herói pós-moderno, em oposição, tem uma causa estritamente pessoal, da qual deve obter o máximo de proveito, não solidária, egoística; nunca deve se sacrificar ou oferecer a vida por ela. Deve, isto sim, desfrutar das benesses! O novo herói, o herói pós-moderno, é um super-heroi narcísico, maníaco e predador.

11. O conhecimento da horizontalidade versus o conhecimento vertical

A passagem da Idade Média, com sua visão teológica do mundo e suas explicações mágicas e místicas para os fatos do mundo, deu lugar na Idade Moderna à busca da explicação científica, da raiz do conhecimento em determinada área, do genoma para compreender melhor o homem, é próprio

da modernidade: a busca da profundidade confere um estatuto baseado na razão e na ciência. A pós-modernidade, entretanto, busca o conhecimento horizontal: um adolescente que assiste a um vídeo de ciências naturais sobre os animais da savana africana poderá ser capaz de realizar uma “conferência” sobre o tema: ele fala do clima, das espécies que vivem neste habitat e de seus hábitos alimentares e reprodutivos. Mas ele não pesquisou, nunca esteve lá, não leu nada sobre o assunto, assistiu imagens e poucas explicações, que ele simplesmente reproduz com habilidade. O resumo, a síntese, é o que é buscado, principalmente através de imagens, elemento fundamental desta condição.pós-moderna.

12. O falso versus o verdadeiro. A pós-modernidade como a cultura do simulacro.

A invenção da fotografia no século XIX possibilitou a reprodução bastante perfeita da realidade, liberando o artista para se aventurar mais além, chegando ao impressionismo e às outras formas modernas de representação. A utilização dos negativos fotográficos propiciou uma série de reproduções e, hoje, com uma máquina xerox teremos um grande número de cópias, bastante reais.

Um dos representantes mais significativo deste momento é Andy Warhol (1930-87). Tornou-se famoso por suas imagens em série de produtos para consumo, pessoas transformadas em objetos (Marylin Monroe, Mao-Tse-Tung, etc.) ou mesmo simples objetos como latas de sopa Campbell. Frequentando os ambientes mais variados de New York, munido de uma máquina Polaroid (fotos instantâneas) clicava imagens e as reproduzia seriadas em silk-screen ou em tinta acrílica, trabalho mais de seus assistentes de que dele mesmo, “produzindo” (seu studio se chamava The factory, a fábrica) quadros disputados por museus e colecionadores. Este pós-moderno personagem, algo gótico, com sua peruca platinada, óculos escuros e uma pálida maquiagem, através de suas obras transmitia a idéia da perda da identidade na sociedade industrial (refiro-me à segunda revolução industrial). Ele escreveu frases como: pinto isso porque queria ser uma máquina... Acho que seria sensacional se todo o mundo fosse idêntico... Quero que o mundo pense da mesma maneira, como uma máquina... Se querem conhecer Andy Warhol olhem para a superfície de meus quadros, dos meus filmes e isso sou eu. Não há nada por trás disso. Fez, também, mais de sessenta filmes que suplantaram as fronteiras possíveis da banalidade: um de seus filmes, mudo, intitulado **Sleep**, tem seis horas de duração, registrando apenas um homem dormindo. Sobre esse filme ele comentou que gosto de coisas chatas... Atingido por um tiro desferido por um dos figurantes de seus filmes, na Unidade de Tratamento Intensivo, buscava se informar das notícias publicadas na mídia sobre seu estado clínico e tratava

de fotografar seus ferimentos. Sua arte entretanto não pode ser restrita a uma análise que a julgue repetitiva, banalizada e despersonalizada. Julian Schnabel, pintor contemporâneo, talvez exagerando, registrou com alguma pertinência que Andy mostrou o horror do nosso tempo tanto quanto Goya o fez em sua época. Ele é um personagem exemplo da pós-modernidade, da cultura do simulacro.

Donald Winnicott, pediatra e psicanalista inglês, desenvolveu o conceito de verdadeiro e falso self, definindo o falso self como uma defesa altamente organizada, que frente a um ambiente que não exerce adequadamente suas funções (maternas) busca proteger o verdadeiro self do aniquilamento. Júlio de Mello Filho (Mello, 1997) escreveu a propósito deste falso self, adaptativo, um artigo intitulado **Vivendo num país de falsos selves**.

13. A importância da história para a modernidade e o fim da história na pós-modernidade

A modernidade tratou de historicizar o homem e sua cultura, na busca de estabelecer sua identidade. As grandes pesquisas arqueológicas e de palenteologia, na busca da contrução da história, foram um frisson no século XIX. S. Freud, como sabemos, pensador exemplar da modernidade, utilizou freqüentemente a metáfora arqueológica para descrever sua criação, a psicanálise, e tinha uma grande coleção de objetos antigos.

A pós-modernidade, inversamente, “decretou” o fim da história. O historiador americano Francis Fukuyama, em seu livro **The end of history and the last man**, lançado em 1992, num tom evangélico profetizou o fim da história como uma New Gospel (do inglês antigo, godspel, good news) do fim do milênio. Numa mixórdia, que foi prontamente aceita por alguns pós-modernos, F. Fukuyama liga seu tom evangélico da new gospel ao pensamento de K. Marx e de G. F. Hegel e, num exercício que mais lembra uma impostura intelectual (Sokal, 1955), “celebra” o triunfo de um novo capitalismo neoliberal e o final da história. Este autor, funcionário do departamento de estado Norteamericano, escreve que nunca mais acontecerá grandes transformações históricas: o capitalismo em suas novas formas é a sociedade final. Devemos abandonar as utopias pois o admirável mundo novo aí está: devemos esquecer as lutas políticas, os debates filosóficos e as realizações artísticas de vanguarda.

14. A modernidade e suas utopias e o fim das utopias na pós-modernidade

A modernidade acredita, como os jovens de 1968, que quando muitos sonham juntos os sonhos se tornam realidade. É a necessidade das utopias, algo que mesmo não sendo factível em sua totalidade move o gênero humano em direção ao progresso, ao respeito pelo humano, sua vida e seus

sonhos. O herói, este aspecto utópico de cada um de nós, e que a literatura, e mesmo a vida, nos revelam é essencial. A utopia leva o humano mais ao alto.

A pós-modernidade, com o fim-da-história e seus heróis pós-modernos, expulsa a utopia. Não há o que desejar senão consumir o que está produzido, simulacros, simulações do real, ser feliz é ter uma calça **lee** velha e desbotada... O último herói da modernidade para a geração de 68, Ernesto Guevara, não se pretende que seja um ideal utópico para os jovens, mas uma estampa numa t-shirt da Forum de Tufik Dusek.

15. No lugar do simbólico o mundo de imagens da pós-modernidade

Jacques Lacan desenvolveu seus conceitos sobre o desenvolvimento humano enfatizando o estagio do espelho. Com seus estudos ele revelou a importância da passagem do imaginário, mundo psíquico dependente da imagem, para o simbólico. A pós-modernidade é um mundo preso à imagem, onde a visualização e a concretude resultante são fundamentais. Nada existe senão como imagem: uma pessoa é a sua imagem visual, não simbólica. O imaginário, é um momento predominantemente narcísico, onde, como no mito, o indivíduo está preso, profundamente enamorado, de sua própria imagem e não reconhece o Outro. Há falha na capacidade simbólica, com tudo o que resulta disso. O mesmo Jacques Lacan, psicanalista ligado aos grupos de vanguarda, como os surrealistas e, de certa forma, aos pensadores da pós-modernidade, vincula esta perda da função simbólica ao declínio do pai e da função paterna, pois é o pai o sustentador do simbólico.

16. Globalização

Albert Dunlap definiu da seguinte forma para o **Times Book** a posição das grandes corporações econômicas, as “multinacionais”: “A companhia pertence às pessoas que nela investem – não aos seus empregados, fornecedores ou à localidade em que se situa”.

A geopolítica e a noção de Nação e Estado, práticas da modernidade, foram substituídas pela geoeconomia e pela globalização, determinada principalmente pelas grandes corporações supranacionais, símbolos da pós-modernidade. A velocidade e a facilidade das comunicações e o cyberspaço, progresso fantástico e inevitável, fica a serviço do capital e não do social, onde ao mesmo tempo que aproxima exclui do progresso social grandes parcelas populacionais (Bauman, Z., 1998).

A globalização não deve terminar com as diferenças, preservando as identidades. O avanço tecnológico que possui é fundamental para o progresso da cultura humana. A internet, por exemplo, pela facilidade

de comunicação que oferece e pelas informações que disponibiliza, inevitavelmente se colocará a serviço do progresso social e humano.

17. O fim das certezas

A pós-modernidade é definida, por vários autores (Prigogine, 1996) como o período do fim das certezas. A física newtoniana, por exemplo, marco da modernidade, é confrontada pela teoria quântica e suas novas formulações e pelas teorias do caos. O que temos hoje é uma descrição que se articula, com um instável equilíbrio, entre duas representações alienantes, a de um mundo submetido ao determinismo (matemático) e a de um mundo arbitrário submetido apenas ao acaso. Os adolescentes estão neste mundo, que os convida a ser uma metamorfose ambulante.

Terry Eagleton, em seu livro **As ilusões do pós-modernismo** (Eagleton, 1996), parte de seis tópicos – primórdios, ambivalências, histórias, sujeitos, falácias e contradições – mostra como a condição pós-moderna “conseguiu derrubar” certezas supostamente inabaláveis. Ele escreve:

A cultura pós-moderna produziu em sua breve existência um conjunto de obras ricas, ousadas e divertidas, em todos os campos da arte. Ela também gerou um excesso de material kitsch execrável. Derrubou um bom número de certezas complacentes, contaminou purezas protegidas com desvelo e transgrediu normas opressoras. Tal maneira de ver baseia-se em circunstâncias concretas: emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente rumo uma nova forma de capitalismo – o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviço, finanças e informações triunfam sobre a produção tradicional, e a política de classes cede terreno a uma série difusa de “políticas de identidade”. Pós-modernismo é, portanto, um estilo de cultura que obscurece as fronteiras entre cultura “elitista” e cultura “popular”, bem como entre arte e experiência cotidiana.

18. O adolescente e a ocupação dos espaços

A prova primeira da existência é ocupar o espaço

Le Corbusier, arquiteto

A PM lá em cima como se estivesse numa torre tomando conta de um campo de concentração, os traficantes ali ao lado do orelhão, armados, os aviões passando tão baixo e os trens tão perto que os ruídos se confundem, o funk fazendo a trilha sonora – tudo isso lembra uma montagem pós-moderna feita com pedaços incongruentes de vários mundos e épocas.

Zuenir Ventura, **Cidade Partida** (Rio de Janeiro), 1994

A ocupação do espaço, doméstico ou público, pelos adolescentes é uma das formas que eles utilizam para lidar com as transformações físicas, psicológicas e sociais e as fantasias e ansiedades que esse processo acarreta. Sabemos que a identidade se articula em três pontos – espacial, temporal e social – e a relação destas mudanças, especialmente as corporais, com a ocupação dos espaços é bem evidente.

Arminda Aberastury (Aberastury, 1971) nos auxilia, nessa linha especulativa, quando escreve em seu livro **El niño y sus dibujos**:

Reproduzir o próprio corpo, o dos pais e após tratar de desenhar casas é a cronologia do desenho no desenvolvimento normal. Como a casa é um símbolo do esquema corporal se compreende que seja o primeiro objeto inanimado que aparece nos desenhos.

A arrumação do quarto de um adolescente (ou a forma com que “recheia” sua mochila escolar) nos dá uma dimensão, bastante aproximada de seu mundo interno...

A ocupação do espaço público (escola, bares, shopping, praças, etc.) também é significativa. Eles: necessitam, por exemplo “migrar” de um espaço para outro a cada intervalo de tempo, revelando o que Françoise Dolto chama o “Complexo de Lagosta”, se referindo a este animal que ao transformar periodicamente o corpo perde a “casca” que o envolve (Dolto, 1989). Durante alguns meses todos freqüentam um mesmo local e depois “migram” para outro... é como o corpo infantil que tem de ser abandonado (ansiedade depressiva e confusional frente a perda do conhecido) e o outro corpo, o adulto, encontrado e habitado (ansiedade paranóide frente ao desconhecido).

Mats Lieberg (Lieberg, 1994) em um estudo da Universidade de Manchester sobre a ocupação do espaço público pelos teenagers, realiza uma pesquisa que nos mostra a “migração” através da cidade como correlata com as transformações da identidade. Aliás, Mário Quintana, o poeta maior dos gaúchos, significativamente, correlacionando a geografia com a anatomia escreve em seus versos...

Olho o mapa da cidade como quem examinasse a anatomia de um corpo
É que nem fosse meu corpo!

O arquiteto Norberg-Schulz, em seu livro **Novos caminhos da arquitetura: existência, espaço e arquitetura** (Norberg-Schulz, 1975), descreve a relação espaço-persona da seguinte maneira:

Lugares, caminhos e regiões são os esquemas básicos de orientação, isto é, os elementos constituintes do espaço existencial. Quando se combinam o espaço se converte em uma dimensão real da existência humana... somente se define interior e exterior quando se pode dizer que se “habita” ou se “reside”... em função dessa conexão as experiências e as memórias do homem se localizam e o “interior” do espaço vem a ser uma expressão

do “interior” da personalidade. A “identidade” está, pois, intimamente associada com a experiência de lugar, especialmente nos anos de formação da personalidade.

Estes comentários foram feitos por um arquiteto, que embora não seja um psicanalista, compreende perfeitamente as questões envolvidas na relação espaço arquitetônico e o espaço existencial.

Onde habita, hoje, o adolescente? Provocativamente respondo: em **Gotham city!**

Gotham City, cidade de Batman e Robin, New York ou Los Angeles, lá e aqui, é a apresentação conceitual e estética do espaço pós-moderno. A representação seqüencial dos estilos – clássico, gótico e moderno – é mixada e surge a figurabilidade pós-moderna: Gotham City é esta collage. Lembremos que gótico foi um termo cunhado pelos teóricos renacentistas italianos para caracterizar uma estética vinculada ao estilo bárbaro germanico que se impunha frente a antica e buona maniera moderna – o velho e bom estilo moderno (Appignanesi & Garrat, 1995)... O gótico também evoca um tipo de romance noir onde o Marques de Sade fez desfilar seus personagens e suas vigorosas experiências. Reparando em alguns prédios bastante conhecidos de New York veremos o gótico e também o clássico e o moderno numa clara composição pós-moderna: aliás foi esta cidade que inspirou o autor de Gotham City.

É Los Angeles, entretanto, para vários teóricos, a cidade exemplo do espaço pós-moderno. J. Baudrillard, em seu livro **America** (Baudrillard, 1988), comenta que LA está livre de toda a profundidade... um hiperespaço exterior, sem origem e sem pontos de referência. Para este autor LA é uma visão do humano pós-moderno patético. J. Baudrillard e tout court consideram que o pós-moderno se separa do moderno, entre outros aspectos, quando a produção de demanda – dos consumidores – se torna central: a produção de necessidades e desejos, a mobilização do desejo e da fantasia, da política de distração (Lyon, 1998). Há um olhar diferente na cidade pós-moderna: é o olhar do turista ou do zapping. Não mais o olhar dos flâneurs, olhares de passantes sem pressa, nos boulevares de Paris, típico olhar moderno.

David Lyon (Lyon, 1998) escreve LA:

Vários comentadores consideram Los Angeles a primeira cidade realmente pós-moderna do mundo. A beira do mar, a grande metrópole comporta um número elevado de profissões de alta tecnologia, serviços a preços baixos e trabalhos de manufatura. Mas ela passou por uma desindustrialização e uma reconstituição tão rápidas (seletivas) que Edward Soja a chamou de “a janela paradigmática pela qual se pode ver a última metade do século vinte”. Todavia é

difícil focalizar esse fluxo urbano fragmentário, constantemente em movimento, que está em toda a parte, global.

Os habitantes de LA estão entre o local e o global, mini-cidades étnicas, convivendo um grande avanço tecnológico com favelas imundas e arredores meio-modernos. Bairros chamados Veneza, Manhattan Beach, Ontário, Westminster, etc convivem simultaneamente, interconectadas. Uma babel de línguas, onde yuppies e imigrantes ilegais se diferenciam e se confundem. David Lyon (Lyon, 1998) comenta que nestes espaços o projeto do eu se traduz num projeto de posses de bens desejados e na busca de estilos de vida artificialmente modelados... O consumismo não conhece limites... uma vez estabelecida, uma cultura do consumo dessa espécie é não-discriminadora e tudo se transforma num ítem de consumo, até o significado, a verdade e o conhecimento... A imagem, o estilo e o desenho do produto transpõem as metanarrativas modernas e assumem a tarefa de conferir significado. “As coisas se fragmentam disse W.B. Yeats, prescientemente, o centro não consegue se sustentar”. Assim, a falta de centro, simbólica de LA, se torna uma metáfora para a cultura de consumo pós-moderna em geral: tudo está fragmentado, heterogêneo, disperso, plural – sujeito às escolhas do consumidor... Valores e crenças perdem qualquer sentido de coerência, sem mencionar o de continuidade, no mundo de escolha do consumidor; de mídia múltipla e de pós-modernidade globalizada.

Não pretendo privar o leitor de buscar ele próprio o esclarecedor livro de David Lyon e por isso abrevio a citação. É a distopia, embora não tenhamos chegado ainda em 2019, de **Blade Runner** e seus andróides. Reconhecemos este lugar: Gotham City é aqui !

VIII

Penso que seria interessante fazer alguns breves comentários sobre uma escola que possa enfrentar estes desafios, tendo a certeza de estar fazendo comentários nada originais e que, certamente, alguém fez melhor antes. Mas que escola seria esta? Aquela que preservando valores essenciais da modernidade esteja aberta ao progresso e ao novo. Minhas observações se derivam mais de uma prática com crianças, adolescentes e escolas do que de idéias que eu tenha tido a oportunidade de desenvolver uma teorização sobre elas. Obtenho respaldo, entretanto, com um importante pensador que escreveu, no século IXX, que a prática é o critério da verdade.

Julgo que três pontos seriam essenciais: olhar a criança com (1) um novo olhar e educar para (2) brincar e (3) pensar.

Olhar a criança com um novo olhar

Enfatizo com este destaque a importância de oferecer à criança este novo olhar, que significa propiciar à ela subjetivação e historicização. Compreender as diferenças entre ensinar (colocar signos para dentro) e educar (criar condições ambientais para que a criança e o adolescente desenvolva, a seu ritmo, seu potencial), recusando o papel de impor um fordismo na escola, uma linha de montagem onde os gadgets crianças são produzidos para o gozo de uma sociedade consumista. Faço referência a um novo olhar que confira à criança um narcisismo de vida, como explica André Green, distante do narcisismo de morte ao qual ela está condenada por uma sociedade que estabelece com seus filhos uma relação perversa, do abandono à violência, da exploração sexual à transformação em seres para o consumo rápido.

Educar para brincar

Minha hipótese é que a escola poderá ajudar a criança e o adolescente a descobrir o brincar, experiência perdida em um mundo de concreto, de objetos prontos para o consumo e um uso não criativo, recuperando a perda da tradição do brincar e de criar o brinquedo. As grandes corporações levam seus gerentes com MBA para seminários onde eles são ensinados a brincar: num reconhecimento explícito da importância do brincar para o desenvolvimento da criatividade e de que o brincar está esquecido.

Educar para pensar

Em muitos momentos, ao longo do texto, referi como o pensar está problematizado na condição pós-moderna. A escola tem a função de resgatar este aspecto fundamental do desenvolvimento da criança e do adolescente.

Esta nova escola terá, desde meu ponto de vista como médico, uma função fundamental de promoção da saúde e prevenção da doença. Seu currículo não se dirigirá apenas a matérias dissociadas entre si, às vezes sem nenhum entrelaçamento, um currículo fragmentado. Voltada no sentido de fornecer elementos e um sentido prático para a vida. Será também uma escola para pais, incluindo a família nos seus objetivos principais. Enfim, uma escola para a vida, onde o progresso tecnológico estará a serviço da pessoa.

The last but not the least

A escola deve se constituir também em uma “escola para os pais”, onde estes possam discutir todas estas questões e muitas outras que surgem a cada momento.

IX

Epílogo

Há, doravante, no que se refere à ordem social e política, um problema específico da infância, a exemplo da sexualidade, da droga, da violência, do ódio – de todos os problemas mais insolúveis derivados da exclusão social. Como outros tantos domínios, a infância e a adolescência convertem-se hoje em espaço destinado por seu abandono à deriva e à delinquência.

J. Baudrillard, **Tela Total**

J. Baudrillard (Baudrillard, 1997), pensador sobre a condição pós-moderna, nos recomenda calma, crianças sempre haverá. Mas como? Objeto de curiosidade ou de perversão sexual, ou de compaixão ou de manipulação e de experimentação pedagógica ou simplesmente como vestígio de uma genealogia do vivo?

A modernidade tem ainda, com todas as suas crises, valores e paradigmas necessários ao humano e sua cultura, embora haja um mal-estar nesta cultura... Mesmo um político conservador, como Francisco Wellfott, reconhece a relação entre a globalização e a criação de conjuntos humanos descartáveis, quando escreve (Wellfott, 2000):

Um dos problemas mais graves do capitalismo na época da globalização é a criação de grandes conjuntos humanos considerados “desnecessários” (descartáveis) do ponto de vista econômico.

A violência, desta maneira, está presente nesta globalização que se torna cada vez mais excludente sob o ponto de vista social, pois o avanço tecnológico não significa, necessariamente, um avanço de condições mais humanas para as populações.

Temos hoje mais de 30 guerras regionais, em todos os continentes, onde as vítimas fatais são principalmente as populações civis com aproximadamente 90% de todas as baixas: na I Grande Guerra (1914-18) morreram cerca de 15% de civis e na II Grande Guerra (1939-45) foram 45%. Estes dados representam principalmente crianças, mulheres e idosos.

Em nosso país, desde há alguns anos, as três primeiras causas de óbito entre os jovens devem-se a causas relacionadas à violência. Vejamos alguns dados publicados no editorial da **Folha de São Paulo** (A2, 13 de abril de 2001), sob o título **Juventude Assassinada**.

... segundo a recém-divulgada Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE, homicídios, suicídios e acidentes de trânsito (as chamadas mortes por causa violenta) foram responsáveis, no ano de 1998, por 68% dos óbitos entre os homens na faixa entre 15 e 19 anos. Em 1992 essa proporção era de 62%. Mas essa é a média para todo o território nacional. No sudeste ela aumenta para 73%. No Estado de São Paulo, 77 em cada 100 jovens mortos no ano de 1998 tombaram por causas violentas.

Os inegáveis avanços tecnológicos da globalização devem ser disponibilizados para o progresso das condições humanas. O desenvolvimento necessita ser avaliado a partir de indicadores sociais e não exclusivamente em função dos aspectos econômicos. Não se trata de negar o avanço tecnológico da globalização, repito, pois é necessário, mas sim de colocá-lo para disposição de todos e não apenas a serviço de uns poucos.

Existe hoje, como escreveu Sigmund Freud no final da década de 20 (Freud, 1930), um mal-estar na civilização. É certo que ele levantava questões relativas ao estatuto do sujeito na modernidade, pois a psicanálise é uma leitura da subjetividade e de seus impasses na modernidade (Birman, 1998), mal-estar este que, entretanto, podemos estender para a pós-modernidade e seus intentos de dessubjetivação. Um conjunto significativo de autores tem escrito sob o tema, desde o ponto de vista psicanalítico (Rouanet, 1987; Rouanet, 1993; Costa, G & Katz, G.1996 ; Bierman, 1998; Rocca, 2000; Cukier, 2000), enfatizando as alterações psíquicas que se observa relacionadas, diretamente ou indiretamente, com as questões levantadas neste texto. Elisabetta de Rocca (Rocca, 2000) considera o seguinte:

A cultura pós-moderna, caracterizada pelo domínio da imagem e velocidade e massificação da informação, sustenta aspectos eróticos e tanáticos. Entre os primeiros está a possibilidade de um acesso mais rápido e completo do conhecimento global e uma conscientização cada vez maior da inexistência de verdades definitivas e completas, o que contribui para destruir dogmatismos estéreis e facilita o respeito pelo novo e pelo diferente. São fatores tanáticos a violência, a superficialidade, a pouca qualificação dos valores transcendentais e a excessiva importância que se outorga às possessões visíveis. O sujeito-ideal (termo com o qual Piera Aulanger denomina a parte do superego que dá conta da incorporação dos valores predominantes no contexto socio-cultural). É, em nosso tempo, um ser perfeito, complexo e exitoso, o que supõe uma negação do limite e da castração. Ideal de completude narcisista, que permite qualificar a cultura atual de falocêntrica ou fálico-narcisista. Sabemos, como psicanalistas, que não aceder à castração conduz, real ou metafóricamente, à morte psíquica e/ou física. Se a Freud coube lutar contra o excesso de repressão, a nós hoje cabe – como testemunham as novas patologias – combater a violência que implica a proposta onipotente da cultura atual, que tende a dificultar nossa tarefa, porque potencializa o atrativo demoníaco da completude, sempre à espreita em algum canto do psiquismo. Dois aspectos da sociedade pós-moderna requerem atenção particular. São eles: o ataque ao processo de pensamento que supõem a intensidade e a rapidez excessiva dos estímulos que dificultam as representações claras e o acesso ao pensamento, gerando

vivências de caos e vazio; nulificação da história, à exigência de viver no imediatismo do presente que, somada às profecias de previsões catastróficas para a sobrevivência da espécie humana, incrementa a culpa patológica e diminui a possibilidade reparatória e as esperanças de projetar-se no futuro. O ataque ao pensamento e a desvalorização da história são realidades fáticas que exigem uma atenção particular e uma reflexão mancomunada, porque constituem verdadeiros desafios para o desempenho de nosso trabalho.

A autora desenvolve seus comentários muito próxima às observações que faço ao longo do texto. Na verdade estes são temas bastante discutidos em diversas áreas do conhecimento humanístico. Não tenho nenhuma dúvida da validade e da vitalidade da psicanálise neste momento, espaço da experiência humana, experiência compartilhada, de subjetivação e historicização, como instrumento de levar ao futuro, ao homem do novo século, alguns dos valores fundamentais da modernidade.

Referências

Os textos colocados na bibliografia não estão todos referidos no texto. Foram, entretanto, necessários para o desenvolvimento das idéias nele contidas: por isso sua presença na bibliografia, pois poderão ser úteis também ao leitor.

ABERASTURY, A. (1971). *El niño y sus dibujos*. Revista Argentina de Psiquiatria Y Psicología da Infancia y Adolescencia. Set., 1971, 2/1. ASAPPIA/PAIDÓS. Buenos Aires. pp 17-29

ABERASTURY, A. et alli (1973). *Adolescencia*. Ed. Kargieman. Buenos Aires. 1973

ABERASTURY, A. et alii (1981). *Adolescência normal*. Artes Médicas. São paulo. 1981

ANZIEU, D. (1989). *O Eu-pele*. Casa do Psicólogo. São Paulo. 1989

APPIGNANESI, R. & GARRAT, CH. (1999). *Introducing postmodernism*. Icon Books. UK. 1999

ARMONY, N. (1998). *Borderline: uma nova normalidade*. Revinter. Rio de Janeiro. 1998

BACHELARD, G. (1948). *A terra e os devaneios do repouso. Ensaio sobre as imagens da intimidade*. martins Fontes. São Paulo 1990

BACHELARD, G. (1949). *A psicanálise do fogo*. Martins Fontes. São paulo. 1990

- BAUDELAIRE, C. (1869). *Sobre a modernidade*. Paz e Terra. São Paulo. 1996
- BAUDELAIRE, C. (1867). *As flores do mal*. Nova Fronteira. Rio de Janeiro. 1985
- BAUDRILLARD, J. (1997). *Tela total. Mito e ironias da era do virtual e da imagem*. Sulina. Porto Alegre. 1997
- BAUMAN, Z. (1998). *Globalização: as conseqüências humanas*. Jorge Zahar editores. Rio da Janeiro. 1998
- BELMONT, S. (1998). *Prefácio*. In: Armony, N. *Borderline: uma outra normalidade*. Revinter. Rio de janeiro. 1998
- BETTELHEIM, B. (1976). *Conducta individual y social in situaciones extremas*. In: Bettelheim, B. et alii *Psicologia del torturador*. Rodolfo Alonso Editor. Bs. As. 1973
- BETTELHEIM, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Réponses. Paris. 1976
- BETTELHEIM, B. (1989). *Sobrevivência. Artes Médicas*. Porto Alegre. 1989
- BICK, E. (1987). *The experience of the skin in the early object relations*. In: Harris. M. & Bick, E. *Collect papers of Martha Harris and Esther Bick*. The Clune Press. Scotland. 1987
- BIRMAN, J. (1998). *Mal-estar na modernidade*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1998
- BLEGER, J. (1967). *Simbiosis y ambigüidade*. Paidós. Bs. As. 1967
- BLEGER, J. et alii (1973) *La identidad en el adolescente*. Paidós. Bs. As. 1973
- BLOS, P. (1962). *Psicoanálisis de la adolescencia*. Ed. México. 1962
- BOLLAS, CH. (1992). *Sendo um personagem*. Revinter. Rio de Janeiro. 1998
- CARROL, L. (1976). *Alice*. Summus. São Paulo. 1976
- CHALUB, S. ey alii (1994). *Pós-moderno*. Imago. Rio de janeiro. 1994

CHRISTO, FREI. A. L. (1997). *As veredas perdidas da pós-modernidade*. Caros Amigos. ano 1, n. 2. 1977

CONNOR, S. (1989). *Cultura pós-moderna. Introdução às teorias do contemporâneo*. Loyola. São Paulo. 1996

COSTA, G. & KATZ, G. (1996). *O adolescente e a família pós-moderna*. Rev. Bras. de Psicanálise. Vol. XXX (2):329-40, 1996

CUKIER. J. (2000). *Aceleração, simultaneidade, globalização, transformação socio-econômica no fim-de-século: seus efeitos psíquicos*. Revista de psicanálise/SSPA. Vol. VII, N 1. Abr. 2000

DECIA, P. (1997). *Sociólogo analisa a globalização e cultura em "O desmanche da cultura"*. Folha de São paulo. /Ilustrada. 28 de junho de 1997, pg. 6

DOLTO, F. (1980). *La causa de los adolescentes*. Seix Barral. Barcelona. 1990

DOLTO, F. (1989). *Palavras para a adolescência ou o complexo de lagosta*. Atlantida. Bs. As. 1993

EAGLETON, T. (1996). *As ilusões do pós-modernismo*. Jorge Zahar editores. Rio de Janeiro. 1996

ELIOT. T. S. (1948). *Notas para uma definição de cultura*. Perspectiva. São Paulo. 1988

FERNANDES, M.(1994). *Millor definitivo*. LP&M. Porto Alegre. 1994

FLAX, J. (1992). *Final analysis ? Psychoanalysis in the post-modern west*. In: Annual of Psychoanalysis. Vol. XXII. The Analytic Press. N; J. 1994

FEARSTHONE, M. (1995). *O desmancha da cultura*. Globalização, pós-modernismo e identidade. Livros Studio Nobre. São paulo. 1997

FIGEL, J. (1964). *Psicologia del vestido*. Paidós. Bs. As. 1964

FRANCO JÚNIOR (1996) *O que é ser jovem*. Folha de são Paulo/ Resenhas. 12 de junho de 1996. pg. 3

FREUD, S. (1923). *O ego e o id*. In: Freud, S. Edição Standart Brasileira daas Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. XIX: 13-80. Imago. Rio de Janeiro. 1969

GARDNER, J. *Cultura ou lixo ? Uma visão provocativa da arte contemporânea*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1996

GLEISER, M. (1997). *A dança do universo*. Companhia das Letras. São Paulo. 1997

GOLDEMBERG, G. (1991). *Psicologia jurídica da criança e do adolescente*. Editora Forense. Rio de Janeiro. 1991

GRIMBERG, L. & GRIMBERG, R. (1971). *Identidad y cambio*. Kargieman. Bs. As. 1971

HARVEY, D. (1989). *Condição pós-moderna*. Loyola. São Paulo. 1996

KHAN, M. (1983). *Hidden selves*. The Hogarth press. London. 19983

KNOBEL, M. (1973). *El pensamiento y la temporalidad en el psicoanálisis de la adolescencia*. In: Aberastury, A. et alii. Adolescência . Karkiegman. Bs. As. 1973

KNOBEL, M. (1974). *El síndrome de la adolescencia normal*. In: Aberastury, A. & Knobel. M. La adolescencia normal. Paidós. Bs. As. 1974

KNOBEL, M. (1980). *A adolescência e a família atual. Uma visão psicanalítica*. Ateneu. Rio de Janeiro. 1980

LIEBERG, M. (1994). *Aropriating the city: teenager's use of public space*. In: Neary, S. et alii. The Urban experience. A people environment perspective. E & FN SPON. London. 1994

Levinsky, D. (1997). *Adolescência e violência*. Casa do Psicólogo, São Paulo. 1997

LÉVY, P. (1995). *O que é o virtual?* Editora 34. São Paulo. 1996

LYOTARD, J-F. (1985). *La posmodernidad*. Gedisa Editorial. Barcelona. 1996

JAMESON, F. (1991). *Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio*. Ática. São Paulo. 1997

JAMESON, F. (1994). *As sementes do tempo*. Ática. São Paulo. 1997

JAMESON, F. (1995). *Espaço e imagem. Teorias do pós-modernismo e outros ensaios*. Editora UFRJ. Rio de Janeiro. 1995

JERUSALINKY, A. et alii (1997). *Adolescência: entre o passado e o futuro*. APPOA/Artes e Ofício. Porto Alegre. 1997

JUNQUEIRA, L.C. et alii (1995). *O corpo e a mente. Uma fronteira móvel*. Casa do Psicólogo. São Paulo. 1995

MORAES, E. (1999). *Limites do moderno: o pensamento estético de Mário de Andrade*. Relume –Dumará. São paulo. 1999

NORBERG-SCHULZ, C. (1975). *Nuevos caminos de la arquitectura: existencia, espacio y arquitectura*. Editorial Blume. Bs. As. 1975

OSÓRIO, L. C. (1989). *Adolescência hoje*. Artes Médicas. Porto Alegre. 1989

OUTEIRAL, J. (1982a). *O corpo na adolescência*. In: Osório, L.C. et alii. *Medicina do Adolescente*. Artes Médicas. Porto Alegre. 1982

OUTEIRAL, J. et alii (1982). *A bela adormecida no bosque. Um estudo sobre a temporalidade na adolescência*. Rev. Psiqu. RS, 5(1):37-9, jan-ab. 1983

OUTEIRAL, J. (1992). *Adolescer*. Artes Médicas. Porto Alegre. 1992

OUTEIRAL, J. (2000). *Clínica psicanalítica de crianças e adolescentes*. Revinter. Rio de Janeiro. 2000

PRIGOGINE, I. (1996). *O fim das certezas*. UNESP. São Paulo. 1996

RANK, O (1961). *El mito del nacimiento del héroe*. Paidós. Bs.As. 1961

ROCCA, E. (2000). *A psicanálise na sociedade pós-moderna*. Revista de psicanálise/ SPPA. Vol. VII, N 1. Abril 2000

ROUANET, S. (1987). *As razões do iluminismo*. Companhia das Letras. São Paulo. 1987

ROUANET, S. (1993). *Mal-estar na modernidade*. Companhia das Letras. São Paulo. 1993

SANTOS, B. (1995). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Cortez Editora. São Paulo. 1995

SANTOS, B. (1989). *Introdução à uma ciência pós-moderna*. Graal. Rio de Janeiro. 1989

- SARLO, B. (1994). *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo. Cultura na Argentina*. Ed.UFRJ. Rio de Janeiro. 1997
- SCHILDER, P.(1975) *Imagem y aparential del corpo humano*. Paidós. Bs. As. 1975
- SCHMIDT, M. (1996). *Nova história crítica: moderna e contemporânea*. Nova geração. São Paulo. 1996
- SMART. B. (1993). *A pós-modernidade*. Publicações Europa-América. Lisboa. 1997
- SENNET, R. (1943). *Carne e pedra. O corpo e a cidade na civilização ocidental*. Record. São Paulo. 1994
- SOUZA, R. (1987). *Nossos adolescentes*. Artes Médicas. Porto Alegre. 1987
- VATTINO, G. (1985). *O fim da modernidade. Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Martins Fontes. São Paulo. 1996
- WINNICOTT, D. (1987). *Privação e delinquência*. Martins Fontes. São Paulo. 1987
- WELLFOTT, F. (2000). *A cultura e as revolções da modernização*. Cadernos do nosso tempo. Edições Fundo Nacional de Cultura. Rio de Janeiro. 2000

Bilinguismo e Bimodalismo

Desenvolvimento Bilingue Intermodal

Dr^a. Ronice Müller de Quadros – Universidade Federal de Santa Catarina ¹

Diane Lillo-Martin – University of Connecticut

Deborah Chen Pichler – Gallaudet University

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar as pesquisas que estamos desenvolvendo com crianças ouvintes, filhas de pais surdos, adquirindo Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Português e Língua de Sinais Americana (ASL) e Inglês. Os dados deste estudo fazem parte de um banco de dados de interações espontâneas coletadas longitudinalmente, alternando contextos de aquisição da Libras como língua alvo e do Português como língua alvo, no Brasil e dados coletados longitudinalmente no mesmo contexto de crianças adquirindo ASL e Inglês. Além disso, os dados de um estudo experimental com testes aplicados tanto na Libras e no Português se agregam ao presente estudo. Uma visão geral dos estudos desenvolvidos sobre a aquisição bilingue bimodal por crianças ouvintes, filhas de pais surdos, será apresentada e, então, estará sendo discutido alguns aspectos linguísticos deste tipo de aquisição. O foco estará nas produções simultâneas chamadas de “sobreposição de línguas”. Este tipo de produção é muito interessante, pois a criança produz as duas línguas simultaneamente, uma vez que as línguas utilizam diferentes articuladores, caracterizando a produção intermodal

QUESTÕES SOBRE AQUISIÇÃO BILÍNGÜE

Algumas questões têm norteado as pesquisas sobre a aquisição bilingüe, por exemplo: Como as crianças bilíngues separam as línguas? Como e por quê as crianças – e adultos – misturam as línguas? Uma língua pode influenciar o desenvolvimento da outra língua? Nós analisamos estas questões no contexto da aquisição bilingue intermodal, ou seja, crianças adquirindo duas línguas em modalidades diferentes, uma língua falada e uma língua sinalizada.

¹ Ronice Müller de Quadros, Doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Brasil. Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil

ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO BILÍNGUE INTERMODAL: MISTURA ENTRE LÍNGUAS

Os estudos sobre o desenvolvimento bilíngue intermodal concluem que há uma separação precoce entre as línguas, as crianças bilíngues são sensíveis ao interlocutor, as crianças bilíngues intermodais consistentemente atingem o desenvolvimento linguístico em cada língua, assim como observado em crianças bilíngues unimodais

(Petitto et al. 2001). Os autores também observaram uma expansão lexical paralela na modalidade sinalizada e falada, a produção de “equivalentes na tradução”. Diante de seus achados, os autores confirmam a hipótese de que as crianças podem diferenciar as duas línguas (uni- e intermodal).

No entanto, ainda assim observamos que as crianças misturam as duas línguas. Assim como observado por outros autores, há mistura de línguas (code-mixing) ou alternância de línguas (code-switching), quando pessoas bilíngues comunicam-se entre si, elas usam elementos de ambas as línguas (Myusken, 2000). Também, Milroy & Muysken (1995), observaram que a mistura entre as línguas indicam alto nível de proficiência e não insuficiente habilidade linguística. Destaca-se ainda que esta mistura ou alternância entre as línguas é determinada por fatores sociolinguísticos, e.g. o interlocutor, o contexto situacional (Meisel, 1989).

Lucas & Valli (1992) analisaram interações com adultos bilíngues intermodais. Os autores observaram que os surdos americanos misturam palavras faladas do inglês com sinais entre si e produzem misturas de línguas nas interações com ouvintes bilíngues.

Outro estudo focou na fala de filhos ouvintes de pais surdos, chamados de Codas (Bishop, 2006). Essas autoras observaram que os adultos bilíngues intermodais misturam as línguas em contextos específicos, especialmente, quando estão entre falantes/sinalizantes bilíngues intermodais. Emmorey, Borinstein, Thompson & Gollan (2008) apresentaram um estudo com Codas adultos e observaram que a alternância entre as línguas é rara (em torno de ~6%). Já a sobreposição de línguas (code-blending) que representa a sobreposição das línguas, Emmorey et al. observaram uma produtividade bem maior: em torno de ~30%. Essa sobreposição geralmente envolve equivalentes traduzidos (~82%), mas algumas vezes não-equivalentes (~16%).

Mallory, Zingle e Schein (1993) já tinham observado que a sobreposição de línguas no input das crianças ouvintes de pais surdos é muito comum. Essa constatação também foi analisada por van den Bogaerde & Baker (2000). As autoras compararam crianças surdas e crianças ouvintes e observaram que sempre há sobreposição entre as línguas de sinais e línguas

faladas na produção dos pais, embora haja maior incidência de sobreposição de línguas com crianças ouvintes do que com crianças surdas.

Petitto et al. (2001) e van den Bogaerde & Baker (2005) observaram crianças bilíngues intermodais e constaram um comportamento muito parecido com os adultos bilíngues intermodais do estudo de Emmorey et al. (2008). As autoras observaram em menos de 10% de alternância de línguas, enquanto 90% da produção apresentou sobreposição de línguas. van den Bogaerde & Baker observaram que a maioria das sobreposições são congruentes (>80%), com palavras com conteúdo e que o padrão produzido pela criança reflete o padrão usado pelos adultos. Além disso, foi observado o uso de estruturas que estão em conformidade com a gramática de ambas as línguas.

DESENVOLVIMENTO BILÍNGUE BIMODAL

Estamos realizando um estudo sobre o desenvolvimento da linguagem na língua de sinais e na língua falada em dois pares de línguas:

- a) a) Língua Americana de Sinais (ASL) e Inglês (E)
- b) Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Português Brasileiro (BP)

É um estudo binacional da aquisição bilíngue intermodal. A questão principal de pesquisa é se *as duas línguas do bilíngue intermodal se desenvolvem da mesma forma do que em bilíngues unimodais?*

O estudo está sendo conduzido com crianças ouvintes, filhas de pais surdos, entre 1;06-4;06 anos. Todos os participantes são ouvintes e tem pelo menos um dos pais surdo e estão crescendo com a língua de sinais e a língua falada. São filmadas sessões semanais em ambientes naturais da criança (naturais aqui refere aos contextos que a criança está acostumada a estar, por exemplo, na sua própria casa, com seus brinquedos, com pessoas que está acostumada a conversar). As sessões intercalam a língua alvo (Libras ou português, no caso do Brasil, inglês ou ASL no caso dos Estados Unidos), por meio da mudança do interlocutor (sinalizante ou falante). Todos os interlocutores são bilíngues, portanto, o ambiente é bilíngue.

A transcrição de todos os dados é feita utilizando-se o sistema de anotação, chamado Eudico ELAN, uma ferramenta de anotação multimídia desenvolvida pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck. O software permite a criação, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio. Além de apresentar o tempo associado aos trechos transcritos permite um número ilimitado de registros, através das trilhas de anotações criadas pelos pesquisadores em função dos objetivos da pesquisa. No caso da língua de sinais, podem ser visualizados: vídeos em Libras, glosas, traduções das glosas, marcas não-manuais, sons associados aos sinais, contexto, comentários, entre outros. Cada anotação

selecionada permite a localização do vídeo e o trecho é reproduzido de maneira sincronizada. Esta ferramenta constitui-se em um grande avanço na investigação da Aquisição da Língua de Sinais.

Tipos de sobreposição de línguas observados nos dados:

- a) Sobreposição de línguas, língua falada como base – neste caso, a fala está sendo usada e aparecem sinais durante a produção falada
- b) Sobreposição de línguas, língua de sinais como base (Libras) – neste caso, os sinais estão sendo usados e aparecem algumas palavras do português sobrepostas aos sinais
- c) Sobreposição mixta – a fala ou os sinais são privilegiados em tempos diferentes com produções sobrepostas de uma ou de outra língua
- d) Sobreposição completa – as duas línguas são produzidas simultaneamente

AMOSTRA DE ANÁLISES

As pesquisas falam sobre quando uma língua pode influenciar a outra. O que acontece com bilíngues intermodais? Ao focarmos na fala das crianças, observamos padrões gerais evidenciando que as crianças são como os adultos bilíngues intermodais, embora com algumas diferenças. Também observamos uma variabilidade entre as sessões que pode ser por causa da diferença entre as idades, diferença entre os interlocutores e ainda outros fatores de ordem social.

A questão que se levanta é a seguinte: Por que a língua de sinais influenciaria a língua falada?

Para bilíngues unimodais, as línguas estão ativas cognitivamente, mesmo quando apenas uma é produzida. Para bilíngues bimodais, as línguas podem estar ativadas no corpo também, porque as duas não precisam competir pelo canal articulatório: cada uma tem o seu próprio canal articulatório. Assim, as duas línguas estariam sempre a disposição do bilíngue intermodal, podendo ser produzidas simultaneamente por não haver restrição articulatória. Isso facilitaria a influência de uma língua sobre a outra. Lillo-Martin et al. (2009) apresentam uma forma de derivar estas estruturas utilizando um sistema computacional com inserção do vocabulário tardia.

ESTUDOS FUTUROS

O próximo passo da pesquisa será investigar participantes Cotas e surdos com implante coclear entre 4-7 anos, por meio de um estudo experimental nos dois pares de línguas, ou seja, Libras e português e ASL

e inglês. As crianças irão participar em jogos relacionados com habilidades linguísticas.

IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação bilíngue intermodal vai envolver a língua de sinais e o português escrito, ambos na modalidade visual. A fala e a escrita não competem pela modalidade, pois se apresentam em modalidades diferentes (oral-auditiva e gráfica-visual), enquanto que os sinais e a escrita se apresentam ambas na modalidade visual. Isso pode trazer implicações específicas para o desenvolvimento da escrita e precisa ser estudado.

AGRADECIMENTOS

Muitos agradecimentos às crianças bilíngues intermodais e suas famílias e aos assistentes de pesquisa e bolsistas de iniciação científica. Agradecimentos às agências de fomento à pesquisa: “National Institute of Health – NIH” e CNPq - #200031/2009-0 e #470111/2007-0.

Referências

BISHOP, M. (2006). *Bimodal bilingualism in hearing, native users of American Sign Language*. Unpublished doctoral dissertation. Washington, DC: Gallaudet University.

EMMOREY, K., BORINSTEIN, H., THOMPSON, R. & GOLLAN, T. (2008) *Bimodal bilingualism*. *Bilingualism: L&C* 11(1), 43–61.

LILLO-MARTIN, D., QUADROS, R.M., KOULIDOBROVA, H. & CHEN PICHLER, D. (2010) *Bimodal bilingual cross-language influence in unexpected domains*. *Proceedings of GALA 2009*.

LUCAS & VALLI (1992) *Bilingualism and Language Contact*. In *Linguistics of American Sign Language: An Introduction*. Gallaudet University Press. 177-183.

PETITTO, L. A., KATERELOS, M. LEVI, B., GAUNA, K., TETRAULT, K., & FERRARO, V. (2001). *Bilingual signed and spoken language acquisition from birth*: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of child language* n° 28(2), 453-496.

VAN DEN BOGAERDE, B. & BAKER, A. E. (2005) *Code-mixing in mother-child interaction in deaf families*. Sign Language & Linguistics 8(1/2), 151-174.

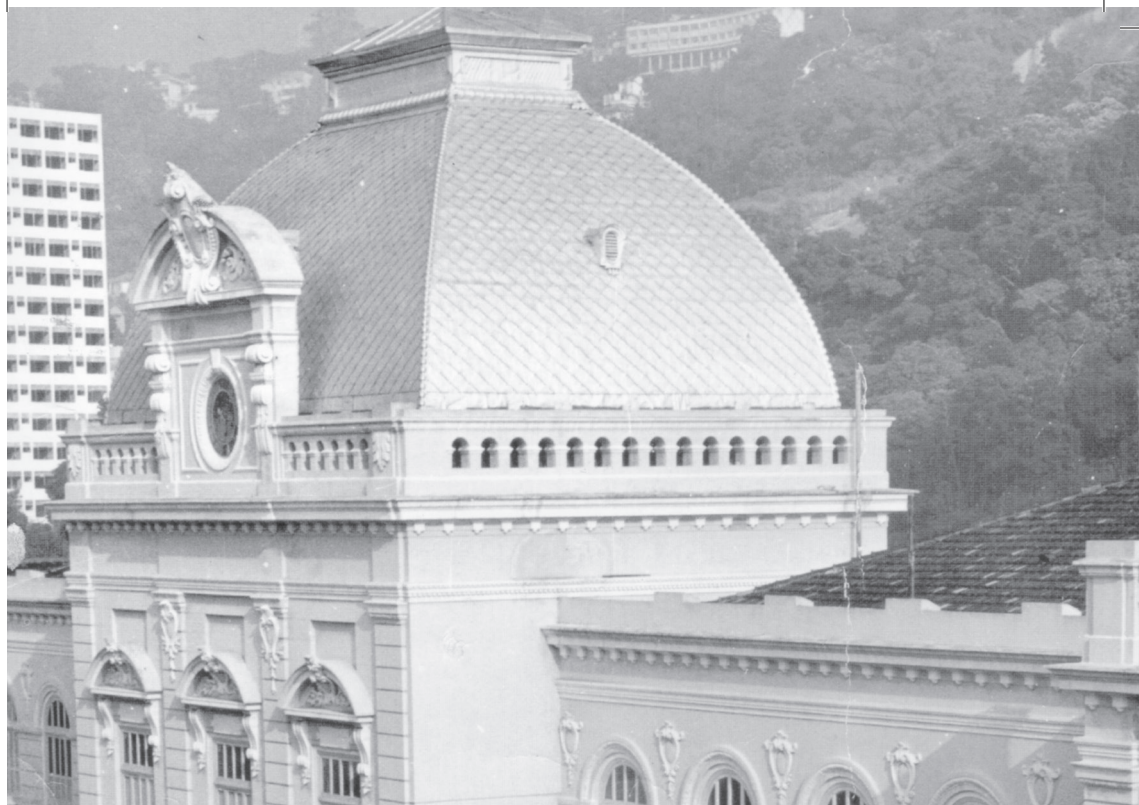
MILROY, L. & MUYSKEN, P. (eds.) (1995) *One Speaker, Two Languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: CUP.

MEISEL, J. M. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In K. Hyltenstam & L. Obler (Ed.), *Bilingualism across the life span: In health and in pathology*, 13–40. Cambridge: Cambridge University Press.

MALLORY, B.; ZINGLE, H. & SCHEIN, J. (1993) *Intergenerational communication modes in deaf-parented families*. Sign Language Studies. 78, 72-91.

MUYSKEN, PIETER (2000) *Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing*. Cambridge University Press.





Simpósios



Inclusão Social, Diversidade e Igualdade

A ação TEC NEP como Política Pública inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Ms. Franklin Costa Nascimento¹

O QUE É INCLUSÃO?

A dimensão histórica da palavra inclusão está relacionada antes de tudo a um movimento de organização internacional de conquistas das pessoas com deficiências e seus familiares. Conquistas dos seus direitos mais básicos, ou seja, o de alcançar um lugar numa sociedade extremamente eivada de mitos, preconceitos e discriminações para com essas pessoas. Determinando, enfim, como resultado de tudo isso, a exclusão dessas pessoas do mínimo convívio social, nos mais diversos setores, com muita força no lazer, na saúde, no transporte, e mais ainda na educação, seja ela pública ou privada.

Sabemos que o adjetivo inclusivo é usado no sentido de falar sobre algo que inclui, ou seja, incluir algo ou alguém, ou alguma coisa. E incluir, tentando melhor fazer uso dessa palavra, vem a ser conter em si esse algo, alguém ou alguma coisa. Daí denominar a existência de uma Política Pública Educacional Inclusiva com a criação da A Ação TEC NEP.

A AÇÃO TEC NEP DO MEC/SETEC

Para que a inclusão seja uma realidade, é necessário construir uma política pública educacional inclusiva com definições de práticas pedagógicas e de processos de avaliação flexibilizados. É necessário também conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem, levando em conta como se dá este processo para cada aluno. Deve utilizar tecnologia assistiva no ambiente escolar e Investir na formação do educador (professor ou outros profissionais da educação), que é relevante para aprofundar as discussões teórico-práticas, proporcionando subsídios com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Assessorar o educador para resolução de problemas no cotidiano escola, criando alternativas que possam beneficiar todos os alunos. Utilizar currículos e metodologias flexíveis, levando em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas idéias e desafios para novas

¹ Ms. Franklin Costa Nascimento, Doutorando em Gestão Educacional na Universidade Americana – Assunção/Paraguai. Atualmente Gestor no TecNep.- DF

situações. Investir na proposta de diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e alunos. Avaliar de forma continuada e permanente, dando ênfase na qualidade do conhecimento e não na quantidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação.

Neste sentido, desde o ano 2000, o Ministério da Educação (MEC), na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), criou a Ação TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, apoiado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, distribuída em todos países.

A Ação TEC NEP fundamenta-se consistentemente na proposta teórica da educação inclusiva. Organiza-se e desenvolve-se a partir de um Grupo Gestor Central, objetivando descentralizar a gestão do processo, definindo 05 (cinco) polos com seus respectivos Gestores Regionais. Além desses, serão definidos os Gestores Estaduais, na medida em que são desenvolvidos eventos estaduais de implantação do referido programa. No conjunto dessas ações consta também a criação de núcleos de apoio, alguns preferem chamar de atendimento, em todos os Institutos Federais, denominados de NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, que hoje já somam 126 (cento e vinte e seis) implantados na Rede. No contexto da gestão desses núcleos, destacam-se: A MISSÃO = Articular pessoas, instituições e desenvolver ações de implantação da Ação TEC NEP no âmbito interno dos Institutos Federais, envolvendo servidores administrativos e docentes, alunos e familiares de alunos; A VISÃO = Fazer dos Institutos Federais uma referência na prestação de serviços educacionais, destacando-se no apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais; OS VALORES (aqui adaptados da Declaração de Salamanca) = Toda pessoa tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda pessoa possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; os sistemas educacionais devem ser designados e programas educacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de satisfazer tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das pessoas, aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A Ação TEC NEP, enquanto política pública educacional inclusiva tem como propósito iniciar o processo de transformação da realidade atual. Além de ser uma questão de efetivação de Direitos Humanos das pessoas com necessidades educacionais especiais à educação profissional e ao trabalho – a sua principal justificativa –, no médio e longo prazo representará menor dispêndio com programas assistenciais, motivados, com razão, pela histórica exclusão social desse segmento da população.

Inclusão Social, Diversidade e Igualdade

A diversidade na escola

Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura¹

O processo de escolarização de massas representou um passo importante em relação àquilo que foi se constituindo como os direitos sociais e humanos. O que se viu acontecer a partir do século XIX, nos diferentes países da Europa e também em outros espaços do mundo ocidental, foi o esforço de instituição de sistemas nacionais de educação, que deviam possibilitar acontecer aquilo que estava apresentado como uma importante demanda social: a universalização de oportunidades educacionais.

A constituição do acesso a uma escolarização nomeada como básica, elementar ou fundamental foi, também, entendida como forma de possibilitar a inserção do cidadão em uma sociedade que se desenvolveu em dimensões até então não imaginadas.

A par da demanda popular, há que se ter em foco que a nova ordem social que estava se constituindo também exigia a formação de cidadãos afinados com os requerimentos desse novo mundo, com as exigências dos Estados-Nação.

Foi nesse contexto que se instituiu uma cultura escolar, que acompanhou os esforços necessários à implantação dos mecanismos de assimilação dessa nova ordem social e a integração da nova geração a um sistema diferente de racionalidade e práticas sociais. Assim, a escola foi essencial à formação do trabalhador, afinado às necessidades das sociedades capitalistas.

Acompanhando esse movimento, Durkheim (1973) distinguiu o espaço escolar como prioritariamente reservado à transmissão de uma base comum de idéias, sentimentos e práticas. Ou seja, a escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma visão/concepção de mundo. A convivência e a socialização nesse espaço deveria propiciar aos alunos/as a apropriação de um *modus vivendi*, que é constituidor de identidades e *habitus*.

Observando o espaço escolar, McLaren (1995) distinguiu nesse ambiente uma certa 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

1. Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em educação pela Fundação Getúlio Vargas, especialização em psicologia pedagógica pela Fundação Getúlio Vargas, Graduada em pedagogia pela Universidade Santa Ursula, Graduada em licenciatura em ciências políticas e sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Graduada em Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

verdade. Estamos, então, diante do que esse autor distinguiu como uma *política da significação*, que faz com que os/as próprios/as professores/as e estudantes passem a modular seu discurso pelo que é consensual e dominante nesse ambiente.

Assim, quando entramos em uma escola estamos em um lugar bastante familiar. 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 específicos.

No entanto, atualmente o cotidiano escolar tem sofrido muitas transformações. Elas são fruto de mudanças que se deram fora da escola e que se desenham como uma reconfiguração das estruturas sócio-culturais, econômicas e políticas das organizações sociais contemporâneas. São mudanças que estão muito ligadas à proliferação das novas tecnologias da informação e comunicação e, nesse contexto, se tem sobressaído um movimento de intensa mobilização de recursos, tecnologias e, em especial, de populações em busca de melhores condições de vida e trabalho.

Assim, aquilo que se constituiu como muito próprio dos Estados-nação, que é a pluralidade de culturas em convivência, que são as nações multiculturais, veio à tona de forma muito contundente.

Nesse ponto, é, então, importante destacar que no interior dos espaços escolares, onde se instituiu uma cultura fortemente homogeneizada, conviviam e convivem diferenças culturais.

A diferença cultural, no entanto, é um paradigma, uma situação muito própria das sociedades atuais, que vivem em “espaços liminares”, como distinguiu Bhabha (1998), ou nas “margens deslizantes do deslocamento cultural” (p.46). Isto põe em xeque a idéia de uma “cultura nacional” ou de uma cultura totalizada e seus pressupostos universalizantes e joga o olhar para aquilo que se tem constituído como um hibridismo cultural e histórico, que acompanha a constituição de um mundo pós-colonial. A diferença retrata, pois, um contexto movediço em que significados e valores são apropriados em formas muito específicas de tradução, transferência de sentido, negociação e ambivalências, que descartam a possibilidade de se pensar em um sistema estável de referência e representação. São situações que fazem parte da história de nosso povo, dos silêncios de nossa gente, das estranhezas que muitos de seus gestos, linguagens e valores provocam, daquilo que não dá para entender nas atitudes dos alunos e alunas, nas formas “confusas” deles se afirmarem.

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. Skliar (2000) 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 minoria 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. Essas minorias reivindicam o direito à participação na vida comunitária.

Voltando, então, nosso foco para a cultura escolar, podemos distinguir que na atualidade ela 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. Nesse sentido, várias políticas curriculares e projetos educacionais têm se preocupado em encontrar linguagens e práticas para dialogar com a diversidade presente nas escolas. Ao lado disso, vemos crescer os esforços de grupos e instituições que têm lutado pelo que se tem distinguido com a educação inclusiva, que permita matricular nas escolas municipais alunos/as que são portadores de necessidades especiais.

No município do Rio de Janeiro, desde 1996, a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem apresentado como seu núcleo curricular básico o que distinguiu com o nome de Multieducação e nesse texto se tem afirmado e diversidade de culturas que convivem no espaço escolar.

Nesse conjunto de novas propostas educacionais e tentativas de se poder conviver com a diferença, vale destacar duas situações que pude acompanhar estando realizando uma pesquisa de feição etnográfica em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro. Essa escola participava do projeto de educação inclusiva da SME e tinha nessa ocasião um grupo de 13 estudantes surdos – 9 rapazes e 4 moças – matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental. Eles/as tinham acompanhamento com

uma fonoaudióloga e acompanhavam ativamente todas as atividades escolares.

Observei, então, esse grupo participar um projeto, realizado junto com a professora da Sala de Leitura, em que eles/elas contavam histórias para os colegas mais moços – das séries iniciais do Ensino Fundamental –, fazendo uso de recursos audio-visuais e bonecos. Também os vi atuarem em um projeto que aconteceu na Semana da Cultura em que grupos de alunos/as se organizaram para apresentarem no auditório da escola danças e músicas folclóricas.

Nessa ocasião, um grupo de quatro rapazes e quatro moças surdos/as se apresentou nessa ocasião dançando uma música caipira.

Estávamos diante da exposição de uma comunicação vibrante, que foi aplaudida pelos colegas e deixou a escola enriquecida com essa oportunidade de mostrar o valor da convivência com o diferente.

ENFIM

O “outro”, que também compartilha do ambiente pedagógico, tem sido caracterizado na visão homogeneizadora e normativa da cultura escolar 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 e isso se processa 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. A escola precisa se equipar para acolher os muitos e diferentes saberes e fazeres 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 sócio-cultural. Ou seja, é preciso se buscar acolher o diferente, o “outro”, como sujeito educativo que pode e deve participar da construção de uma nova, uma outra cultura escolar.

Referências

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

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

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

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.

Inclusão Social, Diversidade e Igualdade

Dr. Eugene Mirus¹

Não nos foi disponibilizado o texto desta palestra.

¹ Assistant Professor/ GSR Coordinator, ASL and Deaf Studies Program at Gallaudet University

História da Educação dos Surdos

Prof. Antônio Campos de Abreu¹

Os surdos vêm lutando há muitos anos contra preconceitos sociais, para adquirir seus direitos básicos, sendo um de seus principais, senão o principal, o direito à educação. Na Grécia antiga, já eram privados de serem educados por sua deficiência, sendo encarados como seres incompletos, e indignos de receberem educação porque julgava-se que a falta de linguagem não permitiria-os raciocinar. Acreditando nisso, os gregos negavam a educação, participação social e até mesmo a vida aos surdos, e a portadores de outras deficiências também. Esse ódio aos deficientes não aparecia somente com os gregos, mas também com chineses, espartanos, romanos e entre outros... Ódio este que ocasionava em sacrifícios constantes, com bebês surdos sendo jogados ao mar, ou de rochedos.

Os romanos partilhavam da visão grega de que sendo os surdos, incompletos e imperfeitos, não deveriam eles ter direito a pertencer à sociedade.

Mais a frente, aparece o primeiro registro que se possui sobre a educação de um surdo, quando no início do século XVIII, John Beverley ensina um surdo a falar, ficando conhecido como o primeiro educador de surdos.

Pedro Ponce de Leon (1520-1584), revoluciona a educação dos surdos, fundando a primeira escola para surdos no início do século XVI, além de apresentar um alfabeto manual. Sua escola educava filhos surdos de nobres, já que se fossem primogênitos, e não soubessem falar, não poderiam receber suas heranças. Seu trabalho foi uma das principais bases na educação do surdo. Os métodos de Leon incluíam além dos sinais, treinamento da voz e leitura dos lábios.

Logo depois, aparece Juan Pablo Bonet, autor de várias obras que ensinavam maneiras de se educar os surdos, principalmente na escrita e fala, através do alfabeto manual. É o primeiro autor que insistia que as pessoas envolvidas com uma criança surda soubessem fazer uso do alfabeto manual, além de citar a importância da intervenção precoce na criança surda, para que não houvesse nenhum tipo de complicação na fase adulta.

Em 1644, John Bulwer, um médico inglês publica seu primeiro livro sobre a Língua de Sinais, defendendo a tese de que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral. Bulwer foi o primeiro a desenvolver um método para se comunicar com os surdos.

No século XVIII, o abade francês, Charles Michel de L'Épée (1712-1789), interessado em ensinar os surdos a adquirir uma linguagem, para que pudessem alcançar a salvação (não fossem para o Inferno, já que

¹ Professor com Licenciatura em História e Pós-Graduando em LIBRAS

sem a linguagem não poderiam receber os sacramentos), fundou um abrigo que se tornou a primeira escola do mundo para surdos, aberta ao público, o “Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris”. Além da educação religiosa, o abade tornou os surdos capazes de se defender em tribunais, legalmente. Em 1799, o instituto fundado por L’Épée passou a ser financiado pelo governo. Com os métodos de educação do abade para a instrução de surdos espalhados pelo mundo inteiro, hoje ele é considerado um dos fundadores da educação de surdos.

Mas ao mesmo tempo em que L’Épée aparecia com seu método de ensino, usando a língua de sinais, aparecia também o alemão Samuel Heinick (1727-1790), que defendia a educação estritamente oral de crianças surdas. Nesse momento, aparecia uma divisão no que dizia respeito aos métodos de ensino dos surdos; o método francês, que utilizava os sinais, e o método alemão oralista. Os surdos em sua grande maioria apoiavam o método francês, já os ouvintes apoiavam o método oralista.

Em 1880, acontece um evento que marcaria quase uma década da educação dos surdos, o Congresso de Milão. Neste congresso, que tinha sua comissão formada apenas por ouvintes, votou-se por 8 resoluções que restringiam o uso da linguagem considerada natural dos surdos; a língua de sinais passou a ser proibida. O método oral passou a dominar quase todas as escolas da Europa, e já espalhava-se por outros continentes.

No século XX, começam a surgir cada vez mais escolas dedicadas ao ensino de surdos, no mundo inteiro. No Brasil surge o Instituto Santa Terezinha para Meninas Surdas (SP), a Escola Concórdia (Porto Alegre - RS), a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” - CEAL/LP - em Brasília-DF e várias outras que, assim como o INES e a maioria das escolas de surdos do mundo, passaram a adotar o Método Oral.

No Brasil, a educação de surdos, foi formalmente iniciada com a fundação do INES em 1957, mas o ensino ainda era muito atrasado, e seu desenvolvimento na área educativa ainda era muito baixo, até a década de 60, quando houve um aumento de 200% no atendimento às pessoas surdas. Mas ainda assim, o ensino permaneceu precário e continuou sem produzir bons resultados por um bom tempo, tanto pela retenção de alunos em séries iniciais, quanto pela falta de serviço de Educação Especial em escolas regulares; além do fato de muitas escolas não conseguirem se posicionar quanto sua metodologia, oral ou gestual.

A década de 80 foi muito importante para a educação dos surdos no Brasil, pois após a divulgação de diversos estudos lingüísticos sobre as línguas de sinais, acumulação de dados experimentais, juntamente com o fracasso educacional dos surdos, passa a surgir um novo olhar sobre as

práticas metodológicas; e a educação bilíngüe passa a ser uma tendência, não apenas no Brasil, mas no mundo inteiro.

Em 2002 a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, reconhece e legaliza a Língua Brasileira de Sinais por parte dos órgãos oficiais como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil. Com esta lei, a luta por uma identidade cultural para o surdo teve uma batalha ganha, já que a LIBRAS é uma das principais bandeiras do movimento surdo.

História da Educação dos Surdos

Dr^a. Solange Maria da Rocha¹

Não nos foi disponibilizado o texto desta palestra.

¹ Doutora em Educação - PUC-RJ, Mestre em Educação Especial - UERJ. Licenciada e Bacharelada em História UFF. Professora do INES.

História da Educação de Surdo

Una reseña histórica de la Mimographie (Auguste Bébien, 1825)

Dr. Rafael Alejandro Oviedo¹
www.cultura-sorda.eu, Berlín, Alemania

INTRODUCCIÓN

El maestro guadalupeño Auguste Bébien es una figura clave para comprender la historia de la educación de los sordos en el mundo occidental. A él se deben la primera formulación coherente de lo que hoy llamamos educación bilingüe para sordos (Cuxac, 1983), y sus ensayos lingüísticos sentaron las bases del análisis formal de las lenguas de señas (Oviedo 2009, Renard 2005, Cuxac 2004, Fischer 1995, Bernard 1995), el cual ha sido el argumento más recurrente para justificar el reconocimiento de estos sistemas de comunicación como manifestaciones del lenguaje humano. Pero a pesar de ser muy citado, Bébien es aún un personaje poco conocido, especialmente en la literatura especializada iberoamericana. Este artículo quiere conjurar ese vacío a través de la reseña de un libro que Bébien publicó en París en 1825, titulado “Mimographie o essai de écriture mimique, propre à régulariser le langage des sourds-muets”. En él se resumen los principios de un análisis formal de las señas, que las reducía a componentes básicos discretos, lo que se posibilitaba su escritura. Esta obra contiene ya, de este modo, los elementos esenciales del moderno análisis estructural de las señas.

LA MIMOGRAPHIE Y SU AUTOR: NOTAS HISTÓRICAS

La escuela de sordos de París, fundada en los inicios de la década de 1760 por el Abad Charles Michel de l'Épée (1712-1789), había entrado en una crisis profunda desde los primeros años del Siglo XIX (Cfr. Institut Royal des Sourds-Muets 1827). Había razones muy complejas para ello. Por una parte, el prestigio del discurso clínico como alternativa de atención a la sordera venía desplazando en la escuela al discurso pedagógico (Bernard 1999). Y esta tendencia, que era reflejo del empoderamiento social de la

¹ Rafael Alejandro Oviedo Palomares (Venezuela, 1966) Investigador y docente de las lenguas y la historia de las personas sordas. Es licenciado y magister en literatura y lenguas (Universidad de Los Andes, Venezuela), así como doctor en lingüística (Universidad de Hamburgo, Alemania). Ha sido docente universitario en varias instituciones europeas y americanas. Desde 2005 vive como freelance en Berlín, Alemania, desde donde edita la página web www.cultura-sorda.eu.

medicina, tenía uno de sus argumentos más convincentes en la inexistencia de escritos que resumieran coherente y accesiblemente cuáles eran los principios teóricos y metodológicos que sustentaban el trabajo en aula.

Ya desde l'Epée este trabajo se basaba en el uso de un código gestual mixto, las signes *methodiques*, que combinaba un léxico de las señas de los sordos parisinos y otras acuñadas en la escuela, que se combinaban de acuerdo con la gramática del francés escrito (Epée 1784 y 1776). Este código había sido en las manos de los primeros maestros un instrumento eficiente para alcanzar el objetivo de la enseñanza, que era formar al alumno a través del aprendizaje del francés escrito y hablado (Epée 1820, Bébian 1819). El método, sin embargo, era inseparable del maestro mismo. De l'Epée, a pesar de haber dedicado muchos años a poner por escrito sus ideas, murió sin publicar una guía coherente de trabajo para sus sucesores. A partir de 1789, el nuevo director de la escuela, el Abad Roch Ambroise Sicard (1742-1822), ordenó, sistematizó y publicó algunos manuscritos del fundador, así como algunos trabajos propios (cfr. Sicard 1808 y 1799-1800), pero estos seguían careciendo de la coherencia y claridad necesarias para servir de guía a nuevos maestros.

Eso se convirtió en un problema a partir de la decisión tomada por la Asamblea Nacional de Francia de estatizar la escuela de sordos fundada por de l'Epée. En 1791, la modesta escuela fue estatizada, y en 1794 recibió como sede definitiva un monasterio confiscado a la iglesia, además de presupuesto para pagar los sueldos de varios maestros y becas a numerosos alumnos. El Estado francés asumió también el financiamiento y la reforma de escuelas de sordos en otras regiones del país. Hasta entonces, los cursos habían sido tan pequeños que un mismo maestro se bastaba para dirigir los diferentes grupos e incluso formar a aprendices de maestros. Al masificarse las escuelas se hizo imperiosa la necesidad de contar con un método escrito para formar a los nuevos maestros y guiar su trabajo en el aula (Cfr. Institut Royal des Sourds-Muets, 1827).

En este contexto aparece Bébian en la historia. Bébian había nacido en 1789 en la Isla de Guadalupe. El Abad Sicard, muy amigo del padre de Auguste, era padrino del niño. En 1802 Auguste fue enviado a París, a estudiar bachillerato, y su padrino asumió su custodia. A partir de entonces, en algún momento comenzó Auguste a frecuentar la escuela, donde aprendió muy bien la lengua de señas usada por los alumnos sordos. Su padrino lo fue iniciando también en sus métodos de trabajo. Luego de que Auguste terminara sus estudios, especializados en la gramática de las lenguas clásicas, comenzó a trabajar en la escuela como auxiliar docente, y muy pronto recibió tareas más complejas: después de ser nombrado docente fue convertido en responsable académico ("censeur d'études") de la escuela.

Bébian notó muy pronto que los problemas pedagógicos tenían su origen en el código gestual usado en la escuela, las señas metódicas inventadas por de l'Epée y “perfeccionadas” por Sicard. Las “signes méthodiques” permitían tomar impecablemente dictados de textos del francés, pero la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían y escribían (Bébian 1825). Ante esta situación comenzó Bébian a hacer reflexión teórica sobre el problema, y a poner en práctica sus ideas en los cursos que se le asignaban. A partir de 1817 comenzó a publicar sus primeros trabajos, en los que propuso reformas radicales al trabajo docente. Estas reformas se basaban en el uso de la lengua de señas francesa en el aula. Esta era la lengua natural de los alumnos sordos, escribía Bébian, y únicamente a través de ella podrían acceder al francés.

Un obstáculo esencial a saltar era la ausencia de una escritura que permitiera que los alumnos sordos tomaran notas en clase en su primera lengua (la señada), con las cuales pudieran repasar los contenidos en sus ratos libres. Otra función principalísima de tal sistema de escritura era el registro de las señas que se fueran creando en el transcurso del trabajo escolar, para crear un diccionario que sirviera al objetivo de estandarizar el vocabulario académico. Esa escritura, que Bébian llamó la mimografía (escritura de la mímica), fue ya esbozada en líneas generales en su “*Essai sur langage naturel*”, en 1817, y desarrollada en su libro de 1825.

Los éxitos que Bébian cosechó como maestro fueron documentados por uno de sus alumnos sordos, Ferdinand Berthier (Berthier 1839). En 1822 Bébian perdió su plaza en la escuela de sordos, y hasta 1834 continuó su labor docente en diversas escuelas francesas. Todos esos años continuó publicando trabajos relacionados con su proyecto de reformar la educación de los sordos en Francia (cfr. Bernard 1999). En 1834 regresó a Guadalupe, donde fundó la primera escuela pública (para niños oyentes) del país. Allí falleció en 1839. Su obra no tuvo continuadores, ni recibió la atención de lingüistas o educadores de sordos hasta años muy recientes.

FUNDAMENTOS DE LA ESCRITURA MIMOGRÁFICA.

Bébian (1825) presenta los fundamentos de un sistema de escritura para las señas. Sus destinatarios inmediatos son los alumnos y los docentes de la escuela de sordos de París, a instancias de cuyo directorio había preparado a Bébian la obra. La mimografía permitía registrar de las señas en papel, sirviéndose de un listado de cerca de 190 símbolos o caracteres, cuyos valores y reglas de combinación eran tan sencillos que podían ser aprendidos por un alumno tras unas 8 horas de entrenamiento (Bébian 1825).

Esos 190 caracteres representaban partes del cuerpo, relaciones espaciales entre ellas, movimientos y expresiones faciales. Escritos de

izquierda a derecha, según un determinado orden, permitirían, en opinión de Bébían, transcribir fácilmente cualquier seña. Para escribir una seña se identifican sus partes formales, que reciben como etiqueta diversos caracteres gráficos, lo que permite escribirlas tal como se hace con las palabras de una lengua hablada.

Cada seña está compuesta de uno o más gestos. El gesto es un movimiento de una parte del cuerpo o de todo el cuerpo. De este modo, para escribir la seña, todo lo que necesitamos indicar es cuál es la parte que gesticula y su movimiento (Bébían 1817, p. 29).

En algunas señas hace falta transcribir, también, la expresión facial (“physionomie”).

Las explicaciones de la “Mimographie” son ilustradas en tres tablas (“planches”) con figuras y ejemplos de uso. Las dos primeras tablas contienen los caracteres, ordenados en cinco series correspondientes a: (1) el movimiento (Planche I -parte superior: “caractères indicatifs du mouvement”); (2) los acentos que modifican a los anteriores, al indicar velocidad, ritmo, etc. (Planche I -parte inferior: “accens modificatifs du mouvement”); (3) los caracteres de la mano (Planche II -columnas 1-4); (4) las diversas partes de la cabeza y del cuerpo (Planche II -columnas 5-6); y (5) la expresión facial (Planche II -columna 7).

En su mayoría, la forma de esos caracteres corresponde a las formas de lo representado, de modo que puedan ser fácilmente recordados, punto que el autor considera esencial para la función escolar del sistema (Bébían 1825:20). No pocos de ellos se construyen de modo analítico, combinando partes que se cambian según se requiera modificar una forma básica.

Los aspectos formales que en la lingüística moderna corresponden a la configuración manual y a la orientación concurren siempre juntos en la mimografía, bajo el mismo carácter. Esto se explica por razones de eficiencia del sistema, que debía ser simple y de fácil memorización, Bébían otorga a diversos grupos de símbolos un significado doble, mediante el artificio de cambiar su disposición sobre el papel, haciéndolos corresponder icónicamente con lo significado.

De este modo, los símbolos que representan formas de la mano pueden girarse de cuatro distintos modos para indicar la orientación. Así el símbolo , cuyo valor es “mano derecha abierta con el pulgar extendido y alineado, con la palma al frente y las puntas de los dedos hacia arriba”, puede también escribirse  (la misma forma de la mano, con orientación palma al frente, puntas de los dedos hacia abajo),  (orientación palma al frente, puntas de los dedos hacia la derecha) y  (orientación palma al frente, puntas

de los dedos hacia la izquierda). Este principio es usado también en la representación del movimiento. El carácter de movimiento simple (lineal) puede significar, según su rotación, por ejemplo, movimiento lineal hacia arriba (Ψ), hacia la derecha (ϵ), hacia la izquierda (Θ), o hacia abajo ($\mathfrak{M}$).

Bébian ofrece en la mimografía únicamente símbolos para configuraciones manuales que incluyen todos los dedos seleccionados. Sobre este punto se ha discutido en algunos lugares, y ofrecido diferentes interpretaciones (cfr. Oviedo 2007, Cuxac 2004 y Fischer 1995). Considero que la explicación más plausible para este asunto son las siguientes líneas, que ofrecen un método sencillo para esquematizar con un trazo los caracteres de las formas de la mano: “Adoptaremos el dibujo de la misma mano reducida a su trazo esencial, es decir, con un lápiz, se sigue el contorno de la mano apoyada sobre una mesa o sobre un papel” (Bébian, 1825, p. 14). Según ello, el libro sencillamente no habría incluido símbolos para representar configuraciones manuales con uno, dos o tres dedos seleccionados, y el lector debería encargarse de proveerlas, siguiendo el método descrito. Cuxac (2004) ha citado el siguiente pasaje de la “Mimographie” para explicar que, por presiones del Directorio de la Escuela, el autor habría tenido que apresurar impresión del libro, descuidando resolver problemas esenciales como este:

Por motivos ajenos al trabajo, me vi obligado a suspender este estudio que se encontraba ya muy avanzado, y el deseo expresado en el acta emanada de las sesiones del Consejo de administración, me llevaron a tomar la decisión de dar a conocer el resultado de mis investigaciones (Bébian 1825, p. 7)

La tercera tabla del libro (Planche III) contiene cuarenta y tres ejemplos de uso del sistema. A través de una breve selección de 5 ejemplos de la Planche III, que reproduzco en la **Tabla I**, voy a explicar el modo en que funciona la mimografía.

Tabla I

Transcripción	Ejemplo
	1
	2

Tabla	3
3̣-☞€	4
3̣'∩Φ	5
3̣'∩Φ	

En el *Ejemplo 1* aparece el carácter ∩, que informa sobre la forma de la mano izquierda (los dedos extendidos; el pulgar abierto y alineado con la palma) y su orientación espacial (palma hacia el frente, base hacia el suelo). El segundo carácter, ☞, transcribe el movimiento, que en la mimografía combina siempre la dirección (aquí de atrás hacia adelante) con el contorno descrito (lineal, aquí). La forma de la seña transcrita en el **Ejemplo 1** corresponde a una mano que se mueve abierta hacia el frente.

El **Ejemplo 2** muestra una mimografía más compleja que la anterior. Allí la transcripción tiene tres partes. La primera parte, ∩, corresponde a los órganos articuladores, que son aquí ambas manos: mano izquierda abierta, con los dedos hacia arriba y la palma hacia el lado interior: ∩; y mano derecha en equivalentes forma y orientación: ∩. La raya horizontal entre ambas indica que las palmas están en contacto). La segunda parte, Φ, muestra el carácter de movimiento, aquí lineal hacia atrás. La tercera parte es ☞, que indica la expresión facial de respeto. Resumiendo, la seña tiene la siguiente forma: las manos abiertas y unidas por las palmas se acercan al pecho, al tiempo que muestra la cara una expresión de respeto. Bébían dice que esta sería la forma de una seña que significaba “oración, súplica” (Bébían 1825: p. 25).

Los **Ejemplos 3-5** ilustran transcripciones todavía más complejas. La primera secuencia del **Ejemplo 3**, 3̣-☞, consta de cuatro símbolos (tres caracteres y un acento) y corresponde al órgano que articula. Vemos en primer lugar el carácter de la cara, 3̣, con un punto encima, el cual marca que esa parte del cuerpo permanece inmóvil, es decir, que funge de ubicación espacial. Una raya horizontal une el carácter de la cara con el de la mano derecha, ☞ (que se evoca aquí con todos los dedos extendidos, la palma hacia atrás y las puntas hacia la izquierda), lo que significa que ambas

partes están en contacto. La segunda parte de la transcripción corresponde a ϵ , el movimiento lineal de izquierda a derecha. Esta mimografía puede leerse así: la mano abierta está en contacto con la cara; y luego se aparta de ella, desplazándose hacia la derecha en línea recta.

La primera parte del **Ejemplo 4** muestra al símbolo de la cara con una raya horizontal encima, lo cual indica la parte hacia la cual se dirige el movimiento y que es tocada. La línea oblicua a la derecha del símbolo de la cara indica que la ubicación espacial es el lado derecho de la cara. El carácter siguiente, $\cap$, transcribe la mano derecha abierta, con la palma hacia atrás y los dedos apuntando hacia arriba. Todos los símbolos de esta secuencia corresponden al órgano que articula, que está compuesto, al igual que en el **Ejemplo 3**, por una parte pasiva, el lado derecho de la cara, y una activa, la mano. El carácter último, Φ , informa del movimiento de la seña, que es lineal de delante hacia atrás. La seña así transcrita tendría la siguiente forma: la mano derecha abierta, con la palma hacia atrás y los dedos hacia arriba, se acerca de adelante hacia atrás a la parte derecha de la frente y la toca.

La seña transcrita en el **Ejemplo 5** tendría la siguiente forma: la mano derecha está abierta, mostrando la palma al señante y con los dedos apuntando hacia arriba ($\cap$), y se acerca en línea recta, de delante hacia atrás (Φ), pero sin llegar a tocarla ($''$), a la cabeza ($\odot$).

SOBRE EL ESTATUS DE LA UBICACIÓN EN LA MIMOGRAFÍA

Para Bébían, todo gesto está compuesto por dos elementos esenciales: el órgano que se mueve, y el movimiento realizado:

Cada seña está compuesta de uno o más gestos. El gesto es un movimiento de una parte del cuerpo o de todo el cuerpo. De este modo, para escribir la seña, todo lo que necesitamos indicar es cuál es la parte que gesticula y su movimiento (Bébían 1817, p. 29).

Debido a que mayoría de las señas están acompañadas por expresiones neutras de la cara, la información relativa a la expresión sólo aparecerá cuando la claridad de la mimografía lo exija. Al mimografiar una seña, deben entonces escribirse obligatoriamente los caracteres correspondientes al órgano que articula, seguidos de los caracteres que transcriben el movimiento. Eso aclara Bébían cuando escribe "Ya estamos en condiciones de indicar, con nuestras cifras mimográficas, el órgano que gesticula y el movimiento que este ejecuta. Con ellos podemos escribir la mayor parte de las señas". (Bébían 1825, p. 17).

En los **Ejemplos 3-5**, sin embargo, hemos visto que se distingue entre la mano que se mueve y la parte del cuerpo en relación con la cual se mueve, que en la lingüística moderna es conocida como ubicación (Cfr. Oviedo 2001) ¿Qué estatus cobra la ubicación en la mimografía?

Los **Ejemplos 3-5** mimografían el órgano que articula como un compuesto formado por una parte activa (la mano) y otra pasiva (la cara o la cabeza), en relación con la cual actúa la primera: la mano está en contacto con ella al iniciar la seña (**Ejemplo 3**); la mano se acerca a ella y la toca (**Ejemplo 4**); la mano se acerca a ella sin tocarla (**Ejemplo 5**). La “Planche III” trae una nota aclaratoria al pie, según la cual puede inferirse que los dedos pueden constituirse en ubicaciones, ya que se les asigna una convención:

ponemos un punto sobre el signo de la parte que permanece inmóvil ; un trazo sobre el de la parte hacia la cual se dirige el movimiento, y dos puntos si, en su movimiento, la mano se acerca sin tocarla. Los dedos se indican: el pulgar por 1, el índice por 2, etc. encima del carácter de la mano (Bébian, 1825, Planche III)

Si esta interpretación es correcta, puede pensarse que tal rol pasivo sea también ejercido por la mano articuladora cuando esta no se mueve, sino que sirve de referencia y apoyo a la que sí lo hace, y en tal caso pueden discriminarse en ella, por separado, los dedos (el pulgar como 1, el índice como 2, etc.) como locaciones con las que la mano articuladora que sí se mueve está en contacto al iniciar la seña; hacia las cuales se mueve y contacta; o hacia las cuales se mueve sin contactar. Bébian estaba transcribiendo, en estos tres ejemplos, un elemento equivalente a la ubicación de los sistemas modernos.

Según lo anterior, la secuencia de caracteres del sistema es: (carácter del **órgano articulador pasivo**) / **carácter del órgano articulador activo** – **carácter del movimiento** – (**carácter de la expresión**). Los elementos escritos entre paréntesis aparecerán sólo en los casos en los que la claridad de una determinada mimografía así lo exija.

Esta interpretación permitiría entender por qué Bébian presentó también, entre los órganos articuladores, diversas partes del cuerpo que no pueden moverse voluntariamente, como el pecho, las axilas, los dientes, las orejas, etc. (véase la Planche II, columnas 5 y 6). Es que al pensar en el órgano que se mueve no se limitaba a la parte del cuerpo que efectivamente se está moviendo, sino también a aquellas partes del cuerpo en relación con las cuales las primeras actúan. Esta visión es comparable a la de los primeros estudios fonéticos, que si bien reconocen que en la producción de los sonidos algunos órganos se mueven (la lengua, por ejemplo) mientras

que otros no (los dientes, por ejemplo), no separan unos y otros en distintas categorías, sino que los clasifican juntos, oponiéndose como conjunto a la corriente de aire. Las clasificaciones en las que el lugar de articulación se separa del modo parecen ser propias de la fonética moderna (cf. Jespersen, 1904).

BREVES COMENTARIOS PARA CERRAR ESTA PRESENTACIÓN DE LA MIMOGRAFÍA.

He argumentado que la mimografía de Bébien constituyó un elemento esencial dentro de la concepción pedagógica que este maestro puso en práctica, con resultados muy favorables, en sus cursos de la escuela de sordos de París, antes de 1822. La mimografía es el primer sistema que se conozca para escribir las señas partiendo de sus componentes formales. Pero a pesar de su genial sencillez, este sistema de escritura no despertó el interés de sus contemporáneos, y fuera de algunas breves menciones en algunos autores inmediatamente posteriores (cfr. Blanchet 1850), fue completamente olvidada por las siguientes generaciones.

Sin embargo, los lectores conocedores de los sistemas de notación y transcripción de las lenguas de señas de los sordos encontrarán muchas similitudes entre la mimografía y la “cherology” de William C. Stokoe (Stokoe 1960 y Stokoe, Casterline y Croneberg, 1965). Este hecho ha sido ya notado por diversos autores (Oviedo 2009, Renard 2005, Cuxac 2004, Fischer 1995). Entre ellos, Oviedo 2009 y Cuxac 2004 sostienen que Stokoe, que conocía la obra de Bébien (Cfr. Stokoe 1960:12-13), recibió influencia directa de la “Mimographie”, aun cuando nunca le concedió mucho valor entre sus antecedentes inmediatos. Exceptuando los ensayos que mencioné arriba, todos los textos que conozco sobre la historia de la lingüística de las lenguas de señas subrayan que los estudios previos a la obra de Stokoe no le aportaron a esta nada aprovechable! (cfr. por ejemplo Baynton 2002, p. 13).

Dejo a los lectores la libertad de juzgar en relación con esta materia. Bébien, que era consciente de la trascendencia de sus planteamientos, pero que por diferentes motivos no pudo dedicarle a la mimografía toda la atención que pedía de él, confió a un presentido investigador del futuro la tarea de desarrollar la poderosa idea contenida en su sistema de escritura:

Aún cuando este ensayo sólo haya servido para demostrar que la escritura del gesto no es un intento quimérico, sentiré no haber perdido totalmente mi tiempo y que habré abierto el camino para otra persona más hábil: el bien llegará tarde o temprano (Bébien, 1825, p. 7).

Movimentos Sociais dos Surdos

Dr^a. Patrícia Luiza F. Rezende¹

Não nos foi disponibilizado o texto desta palestra.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Diretora de Políticas Educacionais para Surdos da FENEIS

Movimentos Sociais dos Surdos

Econ. Marcos Cordeiro de s. Bandeira²

1ª PARTE

Agradecimento ao INES pelo convite para realizar a palestra com o tema: Movimentos Sociais dos Surdos.

Homenagear os colegas presentes na mesa redonda e esperar que possa contribuir com apresentação que possa sensibilizar a todos sobre quem nós pessoas com deficiências.

2ª PARTE – INÍCIO DA APRESENTAÇÃO

Historicamente, as pessoas com deficiência eram amparadas e tuteladas pelas famílias e pelas organizações sociais.

Na década de 80, a militância e a determinação dos movimentos das pessoas com deficiências alcançaram um novo patamar com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que instituiu as bases para uma sociedade sem preconceito e sem discriminação, onde acima de tudo está a dignidade da pessoa humana.

Nesta carta magna as pessoas com deficiência têm os seus direitos e deveres assegurados e na legislação infraconstitucional o princípio da equidade para dar vida à igualdade de oportunidade para aqueles que historicamente são tratados e submetidos à segregação, à discriminação e mantidos refém das instituições sociais.

Neste novo momento, entendemos que os Direitos Humanos, Democracia e Acessibilidade são indissolúveis, uma vez que representam o respeito e a valorização da diversidade humana, como um novo paradigma de instrumento de bem estar e de desenvolvimento inclusivo.

Significando dizer que, para ser cidadão, a pessoa precisa conviver com toda a sociedade e oferecer a todos seu saber e suas habilidades, com as leis representando o caminho para a promoção e a garantia da igualdade social.

Por outro lado, como o grupo das pessoas com deficiência, durante este tempo, acostumou-se a trabalhar como se fosse de regime separado, à margem da participação social, não teve acesso às tomadas de decisão e permaneceu sempre fora da agenda pública.

² Marcos Cordeiro de Souza Bandeira formado em Economia pela Faculdade de Economia e Finanças do Rio de Janeiro. Conselheiro Titular do Ministério dos Transportes do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- CONADE

Ela continuou existindo de forma marginal na política pública e no orçamento público, além da agravante de empreenderem lutas isoladas, e muitas vezes concorrentes, por sua cidadania.

Estas minorias somadas, embora sendo bem superiores aos chamados grupos majoritários (elites ou dominadores), a lógica da menos-valia impedia que a sua inserção fosse reconhecida entre todos os segmentos da sociedade e assim ocultava a verdadeira face da diversidade e a riqueza das diferenças culturais, raciais, de gênero, de religião e de habilidade presente na pessoa com deficiência.

Dentro deste espírito, foi entendido que a sociedade baseada na inclusão só poderia prosperar, além da proposta teórica, se assumisse no dia-a-dia a convivência natural entre os diferentes, atendendo as suas especificidades, desconstruindo as barreiras do comportamento e todas as formas de segregação mantidas pelo Estado e pela sociedade.

Assim, algum tempo depois, surge no País a primeira Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabelece normas gerais assegurando o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e sua efetiva integração social, onde são considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar e outros, indicados na Constituição Federal ou justificados pelos princípios gerais de direitos.

Além disto, estas normas garantiram as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais, afastando as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie entendendo a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade.

Para assegurar a eficiência desta lei, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE – que tornaria realidade estes direitos e o seu Conselho Consultivo (atual Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONADE), para gerar novos instrumentos em benefício da pessoa com deficiência e também, disciplinou a atuação dos Ministérios Públicos, Federal, Estadual e Municipal, em ações civis públicas destinadas à proteção de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência.

Por outro lado, esta Lei levou dez anos para ser regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99, que vigora até hoje como um dos mais importantes instrumentos legal que possuímos na nossa política pública da pessoa com deficiência.

No ano de 2000, surgiram mais duas importantes leis: a Lei nº 10.048, de 08 de novembro, que deu prioridade de atendimento à pessoa com deficiência e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro, que estabeleceu normas

gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzidas.

A regulamentação destas leis aconteceu em tempo menor, em razão do impacto causado nas autoridades do governo pelos resultados do Censo do IBGE do ano de 2.000, onde se verificou a existência de 14,5% da população brasileira, no total de 24,5 milhões de pessoas com deficiência.

Ela aconteceu por meio do Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, conhecido como Decreto de Acessibilidade, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

Ainda assim, a sociedade civil e o governo ficaram longe de cumprir estas novas determinações legais da forma como era esperado, em defesa das pessoas com deficiência.

Novas mobilizações da CORDE e do CONADE foram realizadas com a criação das Coordenações Estaduais de Integração da Pessoa com Deficiência e dos novos Conselhos de Direitos Estaduais e Municipais que permitiram acompanhar e zelar, com mais eficiência e efetividade, a política pública.

Outro fato que contribuiu para marcar a eficácia desta legislação foi à ratificação pelo Brasil, na ONU, da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e a aprovação pelo Congresso Nacional como sendo de equivalência à Emenda Constitucional.

A partir daí, estão sendo realizados novos estudos para elaboração de substitutivos do Projeto de Lei de Estatuto para consolidar todas as leis e os decretos e tornar mais efetivos os direitos das pessoas com deficiência no País.

Em relação aos surdos, recentemente, foi aprovada a lei nº 12.303, de 02 de agosto de 2010, que torna obrigatória a realização do exame denominado Emissões Otoacusticas Evocadas (conhecido como teste de orelhinhas), em todos os hospitais e maternidades, para verificar a existência de recém nascidos surdos.

Após este teste, é realizado todo o acompanhamento por parte do Governo - de Assistência Social, de Educação e de Saúde - na criança e nos seus familiares.

Este acompanhamento permite orientar os familiares e a criança surda no uso de recursos técnicos, como aparelhos de audição e implantes cocleares, para permitir a comunicação por meio da audição e do exercício da fala, uma vez que é comprovado pela área médica que anatômica e fisiologicamente, não existe surdez plena ou mutismo (pessoa sem capacidade de falar).

Na realidade, o que existem são pessoas com pequenos resíduos de audição que podem ser recuperados por meios de instrumentos de

tecnologia assistiva. Por outro lado, não existe aparelho fonador que não tenha emissão de sons.

Eles precisam ser exercitados para permitir a formação de sons e, com passar do tempo, a formação de palavras que irão permitir a comunicação por meio da fala.

Muitos surdos profundos evoluem na compreensão da fala do outro usando estes exercícios de leitura labial na conversa.

Novos recursos estão sendo propostos na política pública para qualificar os processos de aprendizado escolar das crianças surdas e permitir o acompanhamento das aulas, que são os recursos de FM onde os professores falam por meio de microfones, instalados na lapela da camisa, e as crianças escutam sua voz como se estivessem ouvindo sons da fala por meio de telefones.

Outro recurso importante para os surdos, e que aos poucos está sendo implementado, é a legenda que os auxilia muito a acompanhar os programas televisivos e os filmes nacionais nos cinemas.

Existem outros recursos que fazem muitos sucessos como: Painel Eletrônico com Legenda em tempo Real, usado em diversos tipos de ambiente onde a fala da pessoa que estiver usando o microfone é lançada em uma tela, como se fosse uma tela de cinema. Estes recursos também são usados em encontros internacionais com tradução simultânea para legendas em tempo real.

Para o futuro estão sendo programados novos recursos de legendas nos teatros e nos palcos musicais, além de recursos de FM nos cinemas.

Movimentos Sociais dos Surdos

Trajatória Política dos Surdos no Brasil: Aprovação em concursos públicos e pós – graduação: Mestrado e Doutorado antes e depois da Lei 1.0436/2002 e do Decreto 5.626/2005.

Ms. Shirley Vilhalva¹

INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais por si são mobilizados pelos interesses setoriais, assim como o povo indígena luta pela terra, operários organizam manifestações pela melhoria do salário, estudante pela educação, agricultores por melhores preços pelo seus produtos, a pessoa com deficiência luta também pela acessibilidade, os surdos pela língua de sinais. Os movimentos sociais são movimentos espontâneos, acarretando um olhar da sociedade como algo negativo primeiramente, e logo mais vem ser aceito por entenderem as conquistas como resultado dos mesmos, além de lutar por reivindicações concretas, esses contrapõem-se a sociedade e as estruturas buscando na luta organizacional, consequentemente pela construção de um novo modelo de sociedade.

Palavras chaves: Movimento surdo, surdo, concurso público, pós – graduação, Libras, Educação, Trabalho, Justiça, Convenção dos Direitos Humanos, FENEIS.

O movimento das comunidades surdas vem tomando corpo em busca do reconhecimento como cidadãos de direitos e deveres, garantido conforme a Convenção dos Direitos Humanos. A comunidade surda vem se reunindo ao longo da história para discutir propostas, sugerindo as possibilidades conforme suas necessidades, enquanto pessoas bilíngues, bem como sua atuação direta e indireta na construção do País.

A FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos vem realizando um trabalho em conjunto com diversas instituições (que são comunidades surdas), para abrir espaço acessível às pessoas surdas. Aqui focalizamos mais nos movimentos políticos e suas conquistas. Acompanhando desde a educação infantil ao ensino superior, vários projetos para que um dia as pessoas surdas possam estar atuando em diversas repartições públicas e privadas como profissionais.

¹ Shirley Vilhalva, Surda, Professora Mestra em Linguística pela UFSC, Diretora Administrativa da Feneis, Conselheira do CONADE e Técnica do Projeto Índio Surdo do CAS/MS – e-mail: shivi323@hotmail.com

Em seu arquivo das lutas, as comunidades surdas em movimentos, como diz STROBEL,2009:

As comunidades surdas improvisam movimentos para defender a pedagogia surda, literatura surda, currículo surdo, história cultural, aceitação da língua de sinais e de valores culturais. O povo surdo vê nos movimentos uma possibilidade de caminhada política na luta de reconhecimento da língua de sinais...(STROBEL,2009:83).

Os movimentos sociais surdos no Brasil vem acontecendo como surge em diversas áreas, principalmente pela organização das ONGs (Organização não Governamental). Destacamos aqui a passeata de 1999 em Porto Alegre, onde foi entregue o documentos da Educação que nós queremos. A Passeata de São Paulo, de Curitiba, Fóruns de Pernambuco, Passeatas do dia do Surdo entre outros; presença nos conselhos, CONAE.

Acompanhando a trajetória de cada meta que a comunidade surda apresenta em movimentos sociais específicos, optamos pela realização de um levantamento, que teve a participação de vários profissionais surdos e ouvintes. Destacamos as conquistas e percentual de quantas pessoas surdas tiveram acesso e participaram de concursos públicos e Cursos de pós – graduação: Mestrado e Doutorado, antes e depois da Lei 1.0436/2002 e do Decreto 5.626/2005,e foram aceitas e estão atuando no campo profissional, apresentamos dois gráfico:

Gráfico 1



Fonte: Levantamento junto /Grupos de Discussões/ 2009/2010/
Shirley Vilhalva / Emiliana Rosa.

Arte Gráfica: Deivid Correia Vanderley.

O levantamento feito sobre os profissionais surdos que estão atuando em órgãos públicos, vem sendo de interesse da federação para direcionar novas metas de luta, onde o profissional tenha acessibilidade e autonomia depois de suas trajetórias escolares.

Em pesquisa com resultado parcial por meio das listas de discussões de surdos, sobre sua aprovação em concursos públicos, antes da Lei 10.436 do dia 24 de abril de 2002, e o Decreto 5.626 de dezembro de 2005, os resultados foram: **2** (dois) profissionais surdos aprovados em concursos públicos antes de 2000. Depois da Lei 10436/2005 esse número passou para **24** (vinte e quatro) profissionais surda/os aprovada/os, e atuando respectivos cargos, no período 2002 a 2010. No primeiro semestre de 2010 tivemos **17** (dezessete) aprovados em concursos públicos. Os dados são aproximados como informamos anteriormente, e foram levantados nas listas de discussões pelos próprios surdos.

Há várias questões abordadas sobre os concursos públicos, essas dificuldades necessitam serem colocadas em pautas para busca de solução nas audiências públicas.

Concursos públicos realizados ao longo dos últimos dez anos, encontramos dados sobre a atuação do Tradutor/Intérprete no Estado de Mato Grosso do Sul, mesmo com a garantia desse profissional, os candidatos surdos encontram dificuldades na resolução das provas, essa é uma questão que necessita de um olhar diferenciado por parte do poder público.

A FAPEMS – Fundação de Apoio a Pesquisa ao Ensino e a Cultura de MS, colocou à disposição a intérprete Cláudia Almeida Gonçalves para o concurso na área de Magistério, cujo número de candidatos surdos vem aumentando, e esta oferta também tem se concretizado no Concurso para admissão de Funcionários Administrativos. Durante o concurso, a intérprete além de interpretar as regras ditadas pelos fiscais, interpretava as questões das provas às vezes na íntegra e às vezes parcialmente, dependia da necessidade de cada candidato. A intérprete tinha acesso ao dicionário para consultar em suas traduções. (Vilhalva, 2000)

Após quase dez anos que os concursos públicos para surdo, teve tradutor/ intérprete essa prática vem tomando outro rumo, realizando as provas diretamente em Libras como aconteceu na UNB em 2008.

Conforme a Assessoria Técnica de Comunicação do Cespe/UnB – 19 de novembro de 2008, em extensa divulgação e o assunto foi de interesse nacional, principalmente pela comunidade acadêmica surda brasileira.

O projeto piloto aconteceu durante a prova do concurso da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão do Distrito Federal (Seplag/DF) para o cargo de Professor. Antônio Carlos Leite, técnico da UnB TV e um dos responsáveis pela filmagem e edição do vídeo explicou que além da prova impressa, os candidatos que solicitaram o atendimento especial também receberam o CD com a prova em Libras.

Conforme Vargas da assessoria técnica da UNB, houve atuação de tradutores intérpretes surdos na elaboração das provas que saíram em DVD.

Os intérpretes Francisca Vanete de Oliveira e Gláucio Castro, ambos surdos, apresentaram as instruções e todos os itens da prova na Língua de Sinais. “Dentro do programa, cada candidato podia navegar à vontade pelas questões, sem precisar obedecer a qualquer ordem”. (Assessoria Técnica de Comunicação do Cespe/UnB - 19/11/08)

Para conseguir fazer a prova em Libras, o Cespe/UnB contou com o apoio de uma equipe especializada em língua portuguesa, da qual fizeram parte a professora Enilde Faulstich, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), da UnB; a professora Regina Furquim Freire, da Coordenadoria Acadêmica do Cespe/UnB; e a professora e intérprete de Libras do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Goiânia, Soraya Bianca Reis Duarte. Isso porque a etapa de elaboração do material não é muito simples. “É preciso esperar a prova usual estar pronta para iniciarmos o trabalho. Necessitaríamos de um cronograma diferenciado nesses casos”, completa VARGAS, lembrando que o material levou oito dias para ficar pronto. Uma experiência que marcou e poderá ser lembrada para elaboração dos futuros concursos: “Segundo as professoras da UnB, foi um trabalho árduo, explicam que, na LIBRAS, ainda existem lacunas de vocabulário científico e técnico que, somente com o tempo e com trabalhos dessa natureza, poderão ser minimizadas. Na avaliação: Para avaliar a qualidade da prova, um questionário foi passado para os candidatos. Segundo a equipe que executou o projeto, o índice de aprovação foi alto. Por meio desse questionário, comprovou-se que todos os surdos que prestaram a prova em LIBRAS ficaram satisfeitos com o trabalho.”

A UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina é referência pelo pioneirismo na realização do ProLibras e Vestibular em Letras Libras – Licenciatura e Bacharelado -Ead. Nos concursos de candidata/os surda/os para atuarem na docência em Libras, são disponibilizados intérpretes e prova em Libras e no momento da prova prática, os intérpretes não estarão presentes, dado que a natureza da mesma, exige que os candidatos

e a banca examinadora tenham domínio da língua. Após a aprovação os profissionais surdo/as também tem o direito do intérprete de Libras em sua atuação profissional dentro da sala de aula na universidade.

Conforme o artigo “Desafios na Formação de Profissionais na área da Surdez”, da Professora Ronice Quadros¹ já apresentado no IV Congresso Internacional & X Seminário Nacional do INES 14, 15 e 16 de setembro de 2005, Salões de convenções do Guanabara Palace Hotel- Av. Presidente Vargas 392 - Rio de Janeiro em 2005. Notamos o início do ingresso dos pós-graduandos, vou apresentar aqui esse fato histórico que é importante mostrá-lo na íntegra:

“ A Universidade Federal de Santa Catarina abriu uma vaga para professor de língua de sinais no concurso para seleção de professores de 2004. Nesse concurso, foi contratada uma professora surda, que se juntou à professora que já vinha atuando na educação de surdos, além de contar com os demais professores que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação. O processo teve continuidade com a abertura de vagas específicas para alunos de mestrado e doutorado para o desenvolvimento das pesquisas, contemplando as temáticas apresentadas com uma seleção na língua de sinais, isto é, as provas foram na língua de sinais garantindo aos surdos a possibilidade de expressarem seus conhecimentos independentemente da língua portuguesa.

O resultado desta seleção contou com professores surdos e intérpretes de língua de sinais, com projetos de pesquisas pertinentes às áreas apresentadas. Após a seleção, os alunos de mestrado e doutorado estão tendo acesso às aulas na língua de sinais, por meio de intérpretes de língua de sinais ou em cursos em que os professores ministrem as aulas na língua de sinais. Normalmente, os trabalhos de conclusão de cada curso envolvem monografias escritas em português. Assim, oferece-se aos alunos um serviço de tradução dos textos para o português. Independentemente disso, as dissertações e as teses podem ser escritas na língua de sinais apresentando uma versão em português realizada por um profissional devidamente qualificado para esta tarefa.

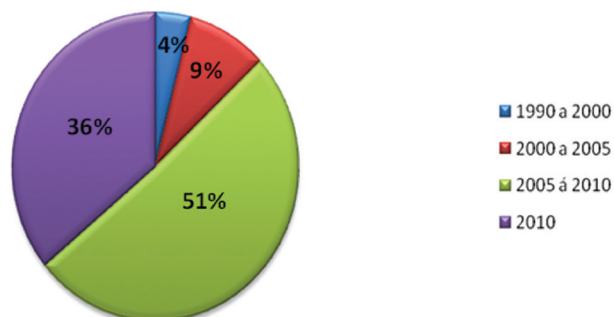
Há também um serviço de orientação aos professores, pois a situação de contar com a presença de intérpretes de língua de sinais é nova, implicando em adequações necessárias no desenvolvimento das aulas relativas aos turnos das falas e a disposição física dos alunos na sala de aula.” (QUADROS, 2005:3)

Podemos, seguir essa trajetória apresentada por Quadros e verificarmos como está hoje através do gráfico 2.

¹ Para leitura do texto completo você poderá acessar em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/DESAFIOS%20PROFISSIONAIS%20.pdf.

Gráfico 2

**Surdos Aprovados em Pós – Graduação –
Mestrado e Doutorado no Brasil depois do
Lei 10436/2002 e Decreto 5626/2005**



Fonte: Levantamento junto /Grupos de Discussões/ 2009/2010/Shirley Vilhalva / Emiliana Rosa. Arte Gráfica: Deivid Correia Vanderley.

Há também o outro lado da questão, a luta de muitos candidata/os surda/os que não conseguem ser aprovada/os em concursos públicos, devido estes não terem a acessibilidade acima citada, apenas sendo avaliado na prova escrita da Língua Portuguesa, precisando abrir processos nos Ministérios Públicos Federais e correr várias solicitações aos Conselhos Estaduais e também ao CONADE – Conselho Nacional dos Direito das Pessoas com Deficiência vinculado ao Ministério da Justiça. A luta é que esses alunos, como já tem garantido o direito ao tradutor/intérprete em sala de aula e em concursos, é que esse direito permaneça também quando forem profissionais aprovados em concursos.

É necessário que os secretário/as de educação, vereadores, prefeitos, deputados e governadores atuem na criação de cargos para os Tradutores/ Intérpretes de Libras conforme a Lei da Acessibilidade nº 10.098/2000, Decreto nº 5.296/2004, Decreto da Libras nº 5626/2005 e Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O Conselho Nacional da Justiça em sua Recomendação nº 27, de 16 de dezembro de 2009 que dá referência, ao considerar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, adotada em 13 de dezembro de 2006, por meio da Resolução nº 61/106, durante a 61ª sessão da Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU).

Uma nova conquista na área da justiça vem com a Recomendação nº 27, é que o Conselho Nacional de Justiça recomenda aos Tribunais

relacionados nos incisos II ao VII do art. 92 da Constituição Federal de 1988, que adotem medidas para a remoção de barreiras físicas, arquitetônicas, de comunicação e atitudinais, de modo a promover o amplo e irrestrito acesso de pessoas com deficiência às suas dependências, aos serviços que prestam e às respectivas carreiras, para a conscientização de servidores e jurisdicionados sobre a importância da acessibilidade, enquanto garantia ao pleno exercício de direitos, bem como para que instituíam comissões de acessibilidade visando ao planejamento, elaboração e acompanhamento de projetos e metas direcionados à promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos já solicitou ao CNJ – Conselho Nacional de Justiça que faça as correções do nome da Libras, conforme a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005 na recomendação 27 devido esta conter o nome da Libras como linguagem.

A Resolução n.º 64/2010, de 28 de maio de 2010 que dispõe sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e a capacitação de servidores no âmbito da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus para atendimento de pessoas surdas.

A luta continua em movimentos diversos e dentro da Feneis conta a Coordenadoria Nacional de acessibilidade, que atua com articulação setoriais dos movimentos surdos, trabalhando para fazer valer a recomendação nº 1, de 19 de março de 2008 do CONADE, atender junto aos órgãos competentes as reivindicações da comunidade de pessoas surdas ao comando constitucional do direito à igualdade e determinações legais de promoção de acessibilidade das pessoas surdas, à sociedade por meio da Libras e a Recomendação nº 001, de 15 de julho de 2010, para garantir a aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições com os demais candidatos.

E, que em vista do quadro ideal de garantia de direitos e inclusão social da pessoa com deficiência a ser alcançado pelo Brasil e, diante das indicações legais e regulamentares que levam a concluir que sendo a Libras reconhecida como meio legal de comunicação e expressão.(...) todos os cidadãos brasileiros (da comunidade surda ou não) deveriam apreendê-la como forma de mais rapidamente incluir o cidadão surdo na comunidade.

Considerações finais:

Muito embora tenha vindo todos esses avanços e pesquisas surgindo sobre os movimentos sociais dos surdos, os profissionais surdos participando da construção do País, buscando melhoria em todos os aspectos e áreas e abrindo novas fronteiras no processo de inclusão na educação e demais espaços.

Em Mato Grosso do Sul a vida acadêmica dos surdos mudou muito rápido depois do reconhecimento da língua de sinais em 1993 no município, em 1996 no Estado, garantindo a acessibilidade e a continuidade dos estudos em Libras e fortalecendo a escola de Surdos e o acesso, permanência e conclusão no ensino comum.

Em relação ao Brasil as conquistas foram abrangentes e que verificamos através dos gráficos apresentados que o processo foi lento e somente depois das legislações em vigor e com bandeiras de militantes surdos erguidas são conquistas novas reivindicações. Há necessidade de que seja ofertado a Libras como disciplina em todas as escolas e universidades públicas e particulares.

A conclusão final é que através dos movimentos sociais surdos os planos diretores sejam contemplados dentro da visão das pessoas surdas, língua de sinais, das artes surdas, da cultura surda esta já contemplada na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.

CRÉDITOS:

Revisão da Língua Portuguesa : Professora Zenaide Monteiro Carneiro – CAS/MS

Colaboração: Professora Zanúbia Dada – CAS/MS e Professora Emiliana Rosa.

Referências

CNJ, Conselho Nacional da Justiça. Recomendação nº 27 - Publicada no DOU, seção 1, em 25/1/10, p. 107, e no DJ-e nº 15/2010, em 25/1/10, p. 2-4 - Corregedoria Nacional da Justiça -http://www.cnj.jus.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9899&Itemid=515

CONADE. Recomendação nº 1, de 19 de março de 2008. PR – SEDH – MJ

CSJT, Conselho Superior da Justiça do Trabalho. Resolução nº 64/2010 - Dispõe sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras e a capacitação de servidores no âmbito da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus para atendimento de pessoas surdas, Brasília, 2010

QUADROS, Ronice Müller de. Desafios na Formação de Profissionais na área da Surdez - IV Congresso Internacional & X Seminário Nacional do INES 14, 15 e 16 de setembro de 2005, Local : Salões de convenções do Guanabara Palace Hotel- Av. Presidente Vargas 392 - Rio de Janeiro, 2005. Disponibilizado na internet <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/>

index_arquivos/Documentos/DESAFIOS%20PROFISSIONAIS%20.pdf.
Acessado 12/09/20010

VARGAS, V. Assessoria Técnica de Comunicação do Cespe/UnB -
19/11/08

VILHALVA, S. Histórico da Libras de Mato Grosso do Sul. FENEIS,
acessado em 30/05/2010 [http://www.feneis.org.br/page/artigos_detalhe.
asp?categ=0&cod=36](http://www.feneis.org.br/page/artigos_detalhe.asp?categ=0&cod=36)

Práticas em Educação Bilíngue Trabalhando com conceitos matemáticos

Prof^ª. Silene Pereira Madalena¹

Não nos foi disponibilizado o texto desta palestra.

¹ Professora do INES.

Práticas em Educação Bilíngue Trabalhando com conceitos matemáticos

Dr^a. Terezinha Nunes¹

Não nos foi disponibilizado o texto desta palestra.

¹ Psicóloga, Professora titular do Departamento de Educação da Universidade de OXFORD. Doutorado na City University of New York..



Práticas em Educação Bilíngue

Trabalhando com conceitos matemáticos

“Habilidades Matemáticas e Discalculia do Desenvolvimento”

Dr^a. Flávia Heloísa Dos Santos^{1,2}

Paulo Adilson da Silva³

Fabiana Silva Ribeiro⁴

Rosana Satiko Kikuchi⁵

O objetivo deste artigo é apresentar informações elementares sobre o desenvolvimento das habilidades matemáticas e a Discalculia do Desenvolvimento (DD), um transtorno de aprendizagem da matemática que afeta a aquisição normal das habilidades aritméticas (von Aster & Shalev, 2007) e atinge de 3 a 6,5% da população escolar (Shalev, 2004).

David Geary da Universidade do Missouri pesquisou o desenvolvimento das habilidades quantitativas e verificou que habilidades como compreensão implícita de numerosidade, ordinalidade, contagem e aritmética simples são inatas (Geary, 1995). Posteriormente, as habilidades quantitativas passam a ser determinadas pelo sistema de ensino formal, que não se baseia em modelos universais, variando entre países e gerações. É por isso que fatores lingüísticos, culturais e pedagógicos têm diferentes efeitos sob os componentes das habilidades matemáticas (Dellatolas et al., 2000).

1 Flávia Heloísa Dos Santos. Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidad de Murcia, Espanha. Doutora em Psicobiologia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) com período de intercâmbio acadêmico pela University of Durham, Inglaterra, Especialista em Psicologia da Infância pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Docente de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus de Assis), Coordenadora do Laboratório de Neuropsicologia da UNESP/Assis. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

2 Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Assis. Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Laboratório de Neuropsicologia. Avenida Dom Antônio 2100. CEP 19806-900, Assis – SP, Brasil. E-mail: flaviahs@assis.unesp.br

3 Paulo Adilson da Silva. Psicólogo pela Universidade Estadual Paulista (FCL-UNESP/Assis). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNESP- FCL/Assis. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

4 Fabiana Silva Ribeiro. Aluna de graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista, UNESP/Assis. Estagiária do Laboratório de Neuropsicologia da UNESP/Assis. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP 08/54970-2.

5 Rosana Satiko Kikuchi. Psicóloga pela Universidade Estadual Paulista (FCL-UNESP/Assis).

Ruth Shalev do Shaare Zedek Medical Center e Michael von Aster da Universidade de Zurich consideram que as habilidades quantitativas seguem a uma sequência de etapas paralelas ao desenvolvimento de outras habilidades cognitivas e propõem o **Modelo de Desenvolvimento para a Aquisição de Habilidades Numéricas** em quatro passos. O Passo 1 – primeira infância – consistiria em um sistema central de representação numérica cardinal inata e funções adjacentes (subitização – processo automático para determinar a magnitude de um pequeno conjunto de itens - e aproximação), que provê o entendimento básico dos números. O Passo 2 – pré-escola – período em que as crianças aprendem a associar um número de objetos ou eventos a palavras ouvidas (representação verbal) e escritas, e no ensino fundamental as associam a dígitos sob a forma Árábica (Passo 3), com o desenvolvimento da simbolização numérica. No Passo 4 a linha numérica mental de desenvolve, a ordinalidade é adquirida, se tornando um segundo sistema central de representação numérica, cuja capacidade aumenta no decorrer dos anos, assim como a memória operacional. O Passo 1 é uma pré-condição para os Passos 2 e 3, e estes são pré-condições para o Passo 4. Segundo os seus autores, este modelo é preditor de disfunções neuropsicológicas em crianças com problemas em aritmética (von Aster & Shalev, 2007).

Stanislas Dehaene do INSERM difundiu o conceito de Senso Numérico (Number Sense), isto é, capacidade inata para reconhecer, comparar, somar e subtrair pequenas quantidades sem recurso da contagem, representadas em uma Linha Numérica mental (Number Line) que é orientada espacialmente; neste sentido o Transtorno da Matemática corresponderia a uma lentidão na diferenciação de magnitudes numéricas (Geary et al., 2008). Dehaene e Cohen (2000) propuseram o modelo do “código triplo” que postula três principais representações dos números: visual arábico, verbal e analógico. Pode-se passar da forma verbal à forma visual (escrever sob ditado) e inversamente (ler os números arábicos) sem necessariamente ativar a “representação analógica das quantidades numéricas” (sem associar os números à quantidade que eles representam).

A DD é um transtorno de aprendizagem específico que se distingue da dificuldade escolar comum frente à matemática, pois, caracteriza-se por um desempenho em aritmética muito abaixo do esperado para a idade em crianças com inteligência normal, que não possa ser justificado por déficits sensoriais ou falta de acesso ao ensino formal adequado. Os termos “Transtorno da Matemática” (DSM-IV; APA, 2002) e “Transtorno específico de habilidades aritméticas” (CID-10; OMS, 1993) são sinônimos de DD, contudo, diferencia-se da “acalculia”, na medida, pois esta última corresponde a um prejuízo ou perda dos fatos aritméticos previamente aprendidos devido a uma lesão cerebral (Heilman & Valenstein, 2003).

Crianças com DD possuem inteligência normal que contrasta com um desempenho em testes padronizados para a aritmética acentuadamente abaixo do esperado para a idade cronológica (F81. 2, OMS, 1993). Além disso, as dificuldades decorrentes deste transtorno devem ser observadas nos diversos ambientes freqüentados pela criança (APA, 2002).

Para diferenciar DD e dificuldades matemáticas simples, Rubinsten e Henik (2009) destacam que a primeira seria uma dificuldade específica no processamento quantitativo, enquanto que segunda decorreria de déficits cognitivos em memória operacional, atenção e habilidades visuoespaciais, bem como de ensino inadequado ou experiências mal adaptativas. Além disso, crianças com DD tendem a ter prejuízos persistentes, enquanto em crianças com dificuldades matemáticas os atrasos no desenvolvimento aritmético geralmente são transitórios e desaparecem espontaneamente (Shalev, Manor & Gross-Tsur, 2005).

Considerando aspectos neurobiológicos, a DD pura representa 1% dos casos, por outro lado, em cerca de 25% dos casos, associa-se a outros transtornos, como TDAH e dislexia (Koumoula et al, 2004), produzindo prejuízos maiores quando há comorbidade com dislexia do que na DD pura ou combinada com TDAH (Shalev, Manor & Gross-Tsur, 1997). Gêmeos monozigóticos e dizigóticos possuem mais probabilidade de desenvolver a DD do que a população em geral (Alarcon, Defries, Gillis & Pennington, 1997), o que evidencia o efeito da predisposição genética (Shalev, 2004; Heilman & Valenstein, 2003). Estudos de neuroimagem revelam hipoativação de regiões parietais do encéfalo em crianças com DD, mais especificamente sulco intraparietal (IPS) (Kaufmann et al. 2009), tanto o sulco intraparietal (IPS) esquerdo (Kucian et al., 2006) quanto o IPS direito (Price et al., 2007). Entretanto, prejuízos em habilidades numéricas podem ser causados por déficits em outras regiões cerebrais, como córtex pré-frontal e giro angular (Rubinsten & Henik, 2009).

Crianças com DD apresentam um atraso generalizado no desenvolvimento das habilidades aritméticas (Landerl & Kölle, 2009); exibem um perfil heterogêneo de prejuízos em habilidades matemáticas que inclui dificuldades: na leitura e escrita de números, na memorização de fatos numéricos, ou ainda na utilização dos procedimentos matemáticos apesar da compreensão dos conceitos e fatos aritméticos (von Aster, 2000). Podem apresentar prejuízos em tarefas básicas, como contagem e comparação de pequenas quantidades de itens (≤ 3 ou 9 itens) e também na compreensão de fatos aritméticos mais complexos (von Aster, 2000; Shalev, 2004). Embora algumas crianças com DD sejam precisas nas tarefas mais simples, tendem a apresentar lentidão na execução, decorrente de uma falta de automatização do processamento numérico, por exemplo, pela contagem de item por item ou pelo uso dos dedos (Landerl & Kölle,

2009). As dificuldades se tornam maiores frente a dígitos e palavras numéricas extensas, tanto no âmbito computacional (adição, subtração, divisão e multiplicação) quanto no processamento numérico (comparação ou transcodificação numérica, por exemplo) (Ashkenazi, Mark-Zigdon & Henik, 2009).

Embora a DD possua uma base neurobiológica (von Aster & Shalev, 2007), até o momento não há nenhum exame médico específico capaz de diagnosticar a DD (Rubinsten, 2009). Assim sendo, a avaliação neuropsicológica criteriosa tem um papel preponderante na identificação dos casos (von Aster, 2000). A avaliação neuropsicológica inclui: i) entrevista de anamnese com os pais ou responsáveis, para obtenção de informações sobre o desenvolvimento neuropsicomotor e experiências de aprendizagem da criança; ii) visitas escolares serão realizadas para observação da criança e entrevista com o educador, iii) avaliação por meio de testes neurocognitivos padronizados para nível intelectual, aprendizagem escolar e funções cognitivas como memória, linguagem, atenção, etc. Estas etapas em conjunto serão analisadas e contrastadas com os critérios internacionais de diagnóstico, sobre os quais serão discutidos os procedimentos a serem tomados (APA, 2002).

O diagnóstico equivocado ou a sua ausência podem levar a criança a tratamentos desnecessários ou ineficientes, por este motivo, o psicólogo é imprescindível na avaliação diagnóstica da DD, considerando sua competência para ponderar a cerca da interação entre aspectos cognitivos, emocionais e culturais; a avaliação médica será necessária para o diagnóstico diferencial e estudo etiológico por meio de estudos genéticos e de neuroimagem. No entanto, uma equipe interdisciplinar poderá auxiliar em distintos aspectos na intervenção na DD por meio de condutas como discutir com os pais a natureza do prejuízo cognitivo da criança; orientar tanto a criança como os pais e a escola quanto às opções de tratamento mais apropriadas às necessidades da criança, e fornecer explicações sobre aspectos neurobiológicos subjacentes ao transtorno, e implicações da genética familiar (Shalev, 2007).

As estratégias para superar a DD devem abordar as múltiplas características do transtorno incidindo sobre intervenções educativas para melhorar as competências do estudo, no reforço da percepção numérica e aritmética (Lamminmaki et al, 1997). Portanto a reabilitação neuropsicológica deve se centrar no prejuízo cognitivo subjacente à discalculia, como dificuldades perceptivas, visuo-espaciais, verbais e perceptivo-auditivas. Rourke e Conway (1997) consideram a estratégia de verbalização de conceitos aritméticos, processos e operações efetiva. As crianças com DD podem aprender aritmética se orientadas quanto às estratégias e conceitos para a resolução de problemas. Crianças que

compreendem conceitos numéricos, mas possuem dificuldades para cálculos, podem ser amparadas por procedimentos necessários para resolver exercícios aritméticos (Shalev, 2004).

PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO LABORATÓRIO DE NEUROPSICOLOGIA

Os estudos sobre Habilidades Matemáticas em nosso meio se iniciaram em 2004 Acordo INSERM-FAPESP, processo 04/11.067-1, para pesquisadores franco-brasileiros, coordenado pela Profa. Dra. Flávia Heloísa Dos Santos no Brasil e Dr. George Dellatolas na França. A partir deste projeto, as versões francesas da Bateria Neuropsicológica para Processamento Numérico e Cálculo em Crianças, versão revisada (ZAREKI-R; von Aster & Dellatolas, 2006), e para pré-escolares (ZAREKI-K; von Aster, Bzufka & Horn, 2009), passou por um processo de validação para a língua portuguesa (Santos, Paschoalini & Molina, 2007; Santos & Silva, 2008). Foram realizados estudos envolvendo a avaliação de crianças com desenvolvimento típico de idade entre 5 e 12 anos (Santos e Silva, 2008), crianças com transtorno de aprendizagem (Silva e Santos, 2009) e crianças sob estudos de musicalização (Santos et al 2009; Santos et al 2010), crianças com epilepsia (Frigério et al, 2009). Os principais resultados serão apresentados abaixo.

Os estudos realizados no Laboratório de Neuropsicologia da UNESP/ Assis com a Zareki-R puderam identificar aspectos como: i) diferenças no desempenho associadas à idade, em que crianças mais velhas apresentaram melhores escores, confirmando a hipótese de que haja um progressivo desenvolvimento destas habilidades, ii) desempenho similar entre crianças de escolas públicas e particulares, com a ressalva de que a diferença socioeconômica foi considerada mínima, e que as escolas públicas eram localizadas no centro da cidade; iii) diferenças entre crianças rurais e urbanas em apenas um dos subtestes (Contagem oral em ordem inversa), com melhor desempenho para as crianças urbanas e iv) desempenho dentro do esperado no escore total em crianças normais e com iniciação musical tanto do grupo de iniciantes quanto do grupo de veteranas, contudo desempenho superior em um dos subtestes (Memorização de dígitos) (Santos & Silva, 2008; Santos et al 2009; Santos et al 2010).

CONCLUSÃO

A DD é um transtorno de aprendizagem complexo, decorrente de fatores neurobiológicos, e que produz perfis de déficits no processamento numérico e no cálculo. As intervenções em habilidades matemáticas devem ser planejadas com base em necessidades individuais, visando à melhoria

dos déficits específicos apresentados pela criança, de sua autoestima, motivação para o aprendizado escolar.

AGRADECIMENTOS

Às crianças, familiares e instituições de ensino que participaram destes estudos. Aos colaboradores Dr. Georges Dellatolas e Professor Michael von Aster. À FAPESP pelo Acordo de Cooperação Internacional processo nº. 04/11.067-0 e bolsas de Iniciação Científica de Juliana Molina no 05/00595-8, Bruna Paschoalini no 05/00594-1, Michele Cândida Frigério no 05/00593-5; Ana Luiza Ribeiro Pereira Dias nº 2005/00592-9, Rosana Satiko Kikuchi no 08/54971-2; Fabiana Silva Ribeiro no 08/54970-2 e Paulo Adilson da Silva nº 05/60375-1.

Referências

ALARCON, M., DEFRIES, J. C., GILLIS-LIGHT, J., PENNINGTON, B. F. (1997) *A twin study of mathematics disability*. J Learn Disabil . 30, 617-623.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2002) *Manual Diagnóstico e Estatístico em Doenças Mentais*, Quarta Edição, Texto Revisado.

ASHKENAZI, S., MARK-ZIGDON, N., HENIK, A. (2009) Numerical distance effect in developmental dyscalculia. *Cognitive Development*, 24, 387-400.

DEHAENE, S. (2001) Précis of the number sense, *Mind & Language*, 16(1), 16-36.

DELLATOLAS, G., VON ASTER, M., WILLARDINO-BRAGA, L., MEIER, M., DELOCHE, G. (2000) Number processing and mental calculation in school children aged 7 to 10 years: transcultural comparison. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9, 102-110.

DEHAENE, S., COHEN, L., (2000) Un modèle arithmétique e fonctionnel de l'arithmétique mental. In M. Pesenti & X. Seron (EE.) *Neuropsychologie des troubles du cálculo e du traitement des números*, 191-232, Marseille, Solal.

FRIGÉRIO, M.C. ; MOLINA, T.C. ; BORGES, K.K. ; SANTOS, F.H. . Avaliação de habilidades matemáticas em crianças com epilepsia parcial. In: José Maria Montiel; Fernando Cesar Capovilla. (Org.). Atualização em Transtornos de Aprendizagem. 1 ed. São Paulo: Artes Médicas, 2009, v. , p. 73-91.

GEARY, D. C. (1995) Reflections of evolution and culture in children's cognition: implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist*, 50(1), 24-37.

Geary et al., 2008.

HEILMAN, K. M., VALENSTEIN, E. (2003). Clinical Neuropsychology, Fourth Edition. *Oxford University Press*, US, 744 p.

KAUFMANN, L. (2008) Dyscalculia: neuroscience and education. *Educational Research*, 50(2), 163-175.

KOUMOULA, A., TSIRONI, V., STAMOULI, V., BARDANI, I., SIAPATI, S., GRAHAM, A., KAFANTARIS, I., CHARALAMBIDOU, I., DELLATOLAS, G., VON ASTER, M. (2004) An epidemiological study of number processing and mental calculation in Greek schoolchildren. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 377-388.

Kucian et al., 2006

LAMMINMAKI T, AHONEN T, TODD DE BARRA H. (1997) Two-year group treatment for children with learning difficulties: Assessing effects of treatment duration and pretreatment characteristics. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 354-364.

LANDERL, K., KÖLLE, C. (2009) Typical and atypical development of basic numerical skills in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology* 103 546–565

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (1993) Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas.

PRICE, G.R. ET AL. (2007). Impaired parietal magnitude processing in Developmental Dyscalculia. *Current Biology*, 17, R1042–R1043.

ROURKE, B. P., CONWAY, J. A. (1997) Disabilities of arithmetic and mathematical reasoning: Perspectives from neurology and neuropsychology. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 34-46.

RUBINSTEN, O., HENIK, A. (2009) Developmental dyscalculia: heterogeneity might not mean different mechanisms. *Trends in cognitive sciences*, 13(2), 92-99.

SANTOS, F. H., PASCHOALINI, B., MOLINA, J. (2006) Novos instrumentos para avaliação de habilidades matemáticas em crianças. *V Congresso Brasileiro de Tecnologia e (Re)Habilitação Cognitiva*, São Paulo, Brasil.

SANTOS, F. H., SILVA, P. A. (2008) Avaliação da discalculia do desenvolvimento: uma questão sobre o processamento numérico e o cálculo. *I Congresso Multidisciplinar de Transtornos de Aprendizagem e Reabilitação*, São Paulo, Brasil.

SANTOS, F. H., KIKUCHI, R. S., RIBEIRO, F. S. (2009) Atualidade em discalculia do desenvolvimento. Em J. M. Montiel, & F. C. Capovilla (Orgs.), *Atualização em transtornos de aprendizagem*. São Paulo, SP: Artes Médicas.

SANTOS, F.H. ; RIBEIRO, F.S. ; KIKUCHI, R.S. ; SILVA, P.A.D. (2010) Discalculia do Desenvolvimento: Identificação e Intervenção. In: Fernando C. Capovilla. (Org.). *Transtornos de aprendizagem: Progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa*. 1 ed. São Paulo: Memnon.

SHALEV, R. S., (2004) Developmental dyscalculia. *J Child Neuro*, 19, 765—771.

SHALEV, R. S., MANOR, O., GROSS-TSUR, V., (1997) Neuropsychological aspects of developmental dyscalculia. *Math Cogn.* 3, 105-120.

SHALEV, R. S., MANOR, O., & GROSS-TSUR, V. (2005). Developmental dyscalculia: a prospective six-year follow-up. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47, 121-125.

SILVA, P. A. D.; SANTOS, F.H. (2009) Prejuízos específicos em habilidades matemáticas de crianças com transtornos de aprendizagem. In: José Maria Montiel; Fernando Cesar Capovilla. (Org.). *Atualização em Transtornos de Aprendizagem*. São Paulo: Artes Médicas.

VON ASTER, M. (2000). Developmental cognitive neuropsychology of number processing and calculation: Varieties of developmental dyscalculia. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9, Suppl. 2: 41-58.

VON ASTER, M.; SHALEV, R. S. (2007) Number development and developmental dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 868–873.

Práticas em Educação Bilíngue

Práticas Bilingues

Dr^a. Ivani Rodrigues Silva¹

RESUMO

Este comunicação pretende problematizar a alfabetização de crianças surdas. Propõe um novo olhar sobre o processo de letramento desse grupo de crianças e sobre a noção do nome próprio, enfatizando a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo. Dada a característica visual da língua de sinais, o trabalho com a imagem apresenta-se de forma significativa no processo de construção de conhecimento desses alunos. A língua de sinais constitui-se como traço identitário co-relacionado à cultura, portanto, o dizer na língua de sinais constitui a base para o encontro com o objeto escrito na sala de aula.

Ao apresentar reflexões ocorridas dentro de um Programa de Apoio Escolar do CEPRE/FCM/UNICAMP que recebe alunos surdos de 7 anos em diante que freqüentam escolas regulares em diferentes níveis de escolaridade tem-se o intuito de proporcionar diferentes atividades com a escrita e contribuir com os letramentos (Barton, 1994) destes alunos a partir de um ambiente lúdico proporcionado por diferentes portadores de textos afim de motivar estes alunos a participarem da construção de textos em LIBRAS e também em português escrito e de proporcionar uma (re) significação dessas atividades por essas crianças surdas que já têm uma história de fracasso escolar.

A ESCRITA E A SOCIEDADE

Os grupos sociais aos quais todos nós estamos inseridos possuem várias práticas de base cultural que levam à construção de significados e ao desenvolvimento de certas habilidades.

Os atos de ler e escrever, em uma sociedade grafocêntrica como a em que vivemos são habilidades culturalmente determinadas e bastante valorizadas, principalmente no ambiente escolar.

Soares (1998, p.48-49) definindo os conceitos de ler e escrever diz que estes são "(...) um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos, que compõe um longo e complexo *continuum*." Uma pessoa pode saber ler e escrever um simples bilhete, uma lista de compras, ou ainda escrever uma tese de doutorado, ou ler uma longa história. Assim, a autora destaca

¹ Dra. Ivani Rodrigues da Silva, docente no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação - CEPRE/FCM/UNICAMP - SP, Brasil

que, são vários os níveis de complexidade destas práticas o que por sua vez, revela a necessidade de compreensão do fenômeno do letramento em vários níveis, ou seja, que não existe apenas um tipo de letramento, mas vários níveis em que podem os sujeitos se encontrar. A autora destaca ainda que esse nível possa sofrer influência de fatores sociais, culturais e econômicos, portanto é necessário que existam *condições para letramento*.

Ao contrário dos termos já bastante conhecidos, como alfabetização e principalmente analfabetismo, a palavra *letramento*² foi recentemente inserida no vocabulário de áreas da lingüística e da educação. (Soares, 1998)

Na medida em que o analfabetismo vai sendo superado, que um número maior de indivíduos está aprendendo a ler e escrever e, a sociedade se tornando cada vez mais grafocêntrica, já não basta apenas o saber ler e escrever, é necessária a prática destas habilidades. Passamos a enfrentar uma realidade em que não basta apenas o saber ler e escrever, mas sim, o que importa é saber fazer uso destas tecnologias, respondendo às exigências de uso que a sociedade faz destas. O termo letramento, buscado do inglês *literacy*, que significa, “(...) estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (...)” (Soares, 1998, p.17), passou a ser utilizado pelas novas necessidades que estavam surgindo em relação aos usos da leitura e da escrita.

Soares (1998, p. 18) define o termo letramento como: “(...) o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” e de estar envolvido nas práticas sociais de leitura e de escrita. A autora ainda destaca que quando não só aprendemos a ler e a escrever, mas também fazemos usos destes aprendizados, sofremos transformações de ordem social, cultural, cognitiva, lingüística, dentre outras.

Entretanto a autora expõe certa dificuldade em que se esbarram os teóricos que pretendem definir o letramento. Este varia muito em relação ao ambiente em que se está falando do letramento, a que indivíduos, quais suas condições para a leitura e a escrita, enfim, são vários os valores, usos e as funções de letramento dependendo do grupo em se está analisando, que vão influenciar a definição deste termo.

Terzi (2001) expõe a noção de que crianças cujo ambiente familiar é letrado tendem a apresentar melhores condições iniciais de aprendizagem da leitura da escrita nas primeiras séries escolares. As crianças que em seu ambiente familiar já estavam em contato com situações de letramento, em conversas com adultos, durante leitura de histórias, entre outros momentos, passam por estes anos iniciais de escolarização com maior facilidade. O

2 Uma das primeiras aparições do termo foi em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística”, de Mary Kato. (Soares, 1998)

mesmo não ocorre com aquelas em que estas práticas de letramento são escassas ou muitas vezes, não ocorrem.

Heath (1982, 1983) analisa três diferentes comunidades quanto aos eventos de letramento entre adultos e crianças. Heath considerou tais eventos como aqueles em que a escrita é parte das interações e dos processos interpretativos dos sujeitos observados. As três comunidades observadas por ele apresentavam práticas de letramento bastante diferenciadas. Cada comunidade possuía sua própria orientação para o letramento, o que contribui para que, ao entrar para o ambiente escolar, aquelas crianças cujas práticas de letramento de sua comunidade fugissem dos padrões esperados pela escola, fossem classificadas como menos capacitadas para a escrita. Com esta pesquisa, então, Heath deseja ressaltar que a orientação de letramento do grupo ao qual a criança pertence deve ser considerada, para que no ambiente escolar sejam desenvolvidas as necessidades específicas apresentadas pela criança.

Como afirma Terzi (2001, p.167), “(...) o processo de letramento está intrinsecamente ligado às estruturas e significações culturais (...)”. As orientações de letramento da comunidade na qual a criança está inserida, a história de letramento dessas crianças e as práticas de sua família são conhecimentos que devem ser levados em consideração para o desenvolvimento das necessidades dessa criança ao lidar com as questões da leitura e da escrita.

Se as questões de letramento parecem complexas quando se pensa em ambientes em que apenas ouvintes estão envolvidos, ao se pensar estas questões na área da surdez, estes problemas parecem ganhar uma complexidade maior ainda.

A surdez é um comprometimento sensorial que acarreta em dificuldades de detectar e perceber os sons. (Santos et al, 2003). Desta forma, para os surdos a aquisição de uma língua visuo-gestual se dá de forma mais natural do que a aquisição de uma língua oral-auditiva, para a qual ele não possui um atributo essencial: a audição.

Crianças ouvintes em seu ambiente familiar, antes mesmo do processo de escolarização, estão vivenciando em seu dia-a-dia a aquisição incidental de vários conhecimentos. Além disso, quando entram para a escola, muitas delas já tem o domínio de uma modalidade da língua, a oral. A escola, com uma visão de língua como código, se vê na função apenas de ensinar as regras de uso de um língua que a criança já adquiriu, em outra modalidade, a escrita (Pereira, 2006)

Com as crianças surdas isto se dá de uma forma um pouco diferente. Geralmente estas crianças são filhas de pais ouvintes e convivem com familiares que se utilizam apenas da modalidade oral para comunicação. Como geralmente não possuem um língua comum para interação com seus

pais e familiares, muitas destas aquisições incidentais de conhecimento são perdidas pelo surdo. Muitas vezes ele entra para a escola sem uma língua completamente adquirida (Silva, 2003)

Ao entrar para a primeira série a situação se torna ainda mais complexa porque muitos dos professores não estão preparados para o trabalho com crianças surdas, sentem-se desorientados em relação a este aluno diferente. E, muitas vezes, não acreditam que as dificuldades apresentadas pelo aluno surdo sejam decorrentes, não do comprometimento sensorial que possuem, mas da falta de uma língua que possibilite a significação das práticas escolares (Silva, 2003).

OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

Este trabalho propõe um novo olhar sobre o processo de letramento de crianças surdas, enfatizando a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo. Dada a característica visual da língua de sinais, o trabalho com a imagem apresenta-se de forma significativa no processo de construção de conhecimento desses alunos. A língua de sinais constitui-se como traço identitário co-relacionado à cultura, portanto, o dizer na língua de sinais constitui a base para o encontro com o objeto escrito na sala de aula.

Ao apresentar reflexões ocorridas dentro de um Programa de Apoio Escolar que recebe alunos surdos de 7 a 11 anos de idade que freqüentam escolas regulares em diferentes níveis de escolaridade tem-se o intuito de proporcionar diferentes atividades com a escrita e contribuir com os letramentos (Barton, 1994) destes alunos a partir de um ambiente lúdico proporcionado por diferentes portadores de textos com a finalidade de motivar estes alunos a participarem da construção de textos em LIBRAS e também em português escrito e de proporcionar uma (re)significação dessas atividades por essas crianças surdas que já têm uma história de fracasso escolar.

Barton (1994) nesta nova visão de letramento refere que tanto o social, quanto o psicológico e o histórico devem estar integrados. O letramento deve ser entendido como uma atividade social, sendo melhor descrita a partir das práticas de letramento das pessoas que aparecem nos eventos de letramento por estas vivenciadas. Existem diferentes letramentos dos quais as pessoas fazem uso em diferentes situações, sendo estas práticas situadas em situações sociais mais amplas. Para o autor o letramento é uma maneira de se representar o mundo, a si mesmo e aos outros e, um indivíduo ao longo de sua história vivencia inúmeros eventos de letramento, sendo que estes podem estar relacionados a uma história social.

Neste estudo apresentamos algumas situações de uso de escrita de um grupo de crianças surdas dentro de um projeto que envolvia o trabalho de um

profissional da área de artes e de uma fonoaudióloga, ambas preocupadas com o desenvolvimento da linguagem e da expressividade dessas crianças e dispostas a oferecer um ambiente rico para a construção de conceitos, tanto em Libras como em Português, por meio da criação de um jogo (o jogo Cara a Cara). Tal jogo além de oferecer um ambiente lúdico e de distração para esses escolares surdos, ajudou a estimular a sua criatividade e atenção, possibilitando o engajamento desses sujeitos com a escrita, enriquecendo o vocabulário do grupo em Português e em Libras e, além disso, favorecendo o aparecimento de novos conceitos, que foram sendo problematizados à medida em que apareciam e, posteriormente incorporados à linguagem desse grupo de crianças de forma reflexiva.

O CONTEXTO DA PESQUISA

Nossos registros foram gerados a partir de notas de campo, de reuniões com os familiares dos alunos surdos, de observações das atividades realizadas com alunos surdos em um Centro de Pesquisas e ainda de conversas mais informais com os alunos ou com seus familiares nas dependências de um Programa de Apoio para crianças surdas.

O trabalho desse Centro de Pesquisas no que se refere à surdez tem como meta dar uma retaguarda à criança ou ao adolescente surdo visando sua inserção na comunidade maior, oferecendo-lhes programas cujos objetivos são o trabalho com a leitura e a escrita como práticas sociais, além de assessoria e supervisão a seus professores do ensino regular e especial da cidade. O Centro oferece, sobretudo às famílias dos alunos surdos, informações/reflexões sobre o que é a surdez, cursos de LIBRAS e a discussão sobre os direitos dessa população junto à sociedade.

Em relação à surdez, o trabalho do programa acompanha as mudanças ocorridas, principalmente nos últimos anos, momento em que o campo da surdez tem sido rediscutido e a proposta de ensino bilíngüe para sujeitos surdos avaliada. Há um novo horizonte que se descortina na área da surdez, com propostas de mudanças e novas reflexões sobre o surdo e a surdez. Os trabalhos realizados no Centro mostram essas novas tendências no campo escolar com a criança e o adolescente surdo, na orientação à família, na supervisão aos seus professores e em relação à comunidade envolvente, uma vez que o Centro congrega vários profissionais de diferentes áreas de atuação, como a Fonoaudiologia, a Pedagogia, a Arte Educação, a Linguística, a Psicologia e o Serviço Social, cujo trabalho interdisciplinar visa atingir não só a criança e o adolescente surdo, mas também sua família e a comunidade maior na qual a criança e sua família estão inseridas.

Além disso, no que diz respeito à surdez o Centro tem se voltado principalmente para as questões de aquisição e desenvolvimento da linguagem, privilegiando a Língua de Sinais, a escrita e a oralidade. Desde 1991 o Centro tem contado com a participação de professores surdos inseridos em sala de aula e no trabalho com as famílias, enfatizando o uso da Língua de Sinais e a constituição da identidade surda. Essa necessidade resultou de um processo de reflexão sobre a identidade lingüística do surdo, ou seja, ao aceitar a Língua de Sinais como língua natural deve-se voltar, também, para a aceitação da identidade surda, pois língua e identidade estão intrinsecamente aliadas.

Por outro lado, o fato de o Centro reconhecer o papel importante de LIBRAS não implica necessariamente que seus profissionais a vejam como a única solução dos problemas dos surdos dentro das salas de aulas. Faz-se necessário, ainda, uma reflexão sobre a concepção de surdez e as implicações político-pedagógicas subjacentes a ela, além de ser necessário, inclusive, se pensar em metodologias para o ensino do Português como L2 e a questão língua-identidade, como deverá ser mostrado mais adiante, deve fazer parte dessa discussão.

De acordo com a proposta de ação desse programa, o trabalho lingüístico realizado com os grupos de alunos inseridos na escola pública regular tem procurado oferecer um modelo de apoio à escolaridade que fuja dos moldes tradicionais de reforço escolar, em que se enfatizam mais o aprendizado mecânico em detrimento do real significado social da aquisição da escrita e da leitura em nossa sociedade. Esse trabalho enfatiza os seguintes pontos: o que é, para que serve, como e quando usar a escrita.

Partindo-se de uma concepção de surdez que se pauta na diferença e privilegia a LIBRAS como a língua mais acessível ao sujeito surdo e o português (oral e escrito) como sua segunda língua, o Programa Escolaridade e Surdez divide suas atividades em três grandes blocos, baseando-se em Geraldi (1974) com ênfase nas atividades de compreensão de textos e de produção da linguagem escrita, em três momentos complementares:

PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS – seu objetivo é levar o aluno surdo a ampliar a capacidade de leitura, assim como resgatar dentro do grupo a relatividade das leituras (intertextualidade) e, a partir disso, possibilitar a esses alunos condições de aprofundar os tópicos polêmicos e atuais (por exemplo, o ataque terrorista ao EUA), de modo a que o aluno surdo relacione a leitura com a realidade a sua volta e que a veja como um canal de comunicação com o mundo.

PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS – seu objetivo é possibilitar ao aluno surdo oportunidades significativas de produzir textos e lidar com as condições de produção da escrita (quando se escreve, para quem se escreve, o que se escreve, por que se escreve). Tais atividades pretendem valorizar

o aluno como produtor de textos (autor) e, como consequência, fazê-lo entender as funções sociais da escrita em sociedade a partir de diferentes tipos de textos, como injuntivos, informativos, poemas, parlendas, contos, letras de música, e outros.

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA - a partir das práticas de leitura e produção de textos, esse é o momento de instrumentalizar o aluno surdo para a produção e conseqüente autocorreção de seus textos, levando o aluno a familiarizar-se com as regras de convenções da escrita.

De acordo com essa proposta recorre-se para o trabalho com a escrita a diferentes tipos de textos diversos: poesia, narrativa, texto de jornal (argumentativo e informativo), história em quadrinhos e outros que sejam interessantes a essa faixa etária. No caso em questão traremos algumas discussões ocorridas dentro do projeto de montagem do jogo Cara a Cara que será apresentado a seguir.

O JOGO CARA A CARA

Dentro do Programa de Apoio foi oferecido durante o 2º. Semestre de 2008 a construção conjunta de um jogo com as crianças surdas. Para isso elas deveriam compreender as regras do jogo, sua jogabilidade, ou seja, a maneira como poderia ser utilizado o referido jogo e teriam ainda que utilizar materiais (pedaços de madeira, cartolinas, lápis de cor, giz de cera, cola, etc.) para montarem, literalmente, o jogo em questão. O jogo escolhido foi Cara a Cara (Guess Who?, produzido pela Habro numa versão brasileira distribuído pela marca Estrela). O processo de construção desse jogo pelo grupo de crianças surdas auxiliadas pela professora docente em artes e pela fonoaudióloga responsável pela apresentação das atividades de leitura/escrita deu margem à construção de diferentes conceitos pelos alunos e à reflexão sobre inúmeras questões como as diferenças entre as pessoas, o respeito a estas diferenças, o auto-retrato, documentos de identidade, utilização de nomes próprios, entre outros.

Paralelamente ao trabalho de apresentação do jogo, de acordo com as metas do Projeto, as crianças tiveram que lidar com a questão do nome próprio, uma vez que teriam que nomear personagens do jogo. Hipóteses sobre como conseguiríamos os nomes foram levantadas, uma delas era que os nomes seriam escolhidos em nosso próprio ambiente de trabalho, ou seja, no Centro de Pesquisas. A partir dessa premissa as crianças saíram pelos corredores da Instituição perguntando o nome das pessoas que estavam no local, corredores, sala de espera, etc. Algumas destas pessoas eram conhecidas, outras não. Em todos os momentos a maior parte da comunicação se deu em Língua de Sinais, tendo um adulto responsável ao lado da criança para ajudá-la caso houvesse alguma dificuldade na interação com os interlocutores ouvintes.

Depois disso, já em sala os nomes colhidos foram trabalhados, discutindo-se com as crianças quais daqueles nomes já eram conhecidos, se estes eram de pessoas próximas ou familiares, quais eram nomes femininos e quais eram masculinos. Os nomes colhidos foram utilizados durante a atividade de Artes e com a ajuda de um computador cada criança digitou os nomes coletados, sendo alertada para o fato de que havia várias possibilidades de cores e formatos de letras a serem escolhidos para a escrita de nomes.

Abaixo, segue quadro (Fig. 1) com um levantamento preliminar de nomes feitos pelo grupo dentro da própria sala de atividades acrescido dos nomes dos profissionais que realizavam com eles as atividades. Após esse momento preliminar de recolha de nomes, foi feito a digitação desses nomes em cartelas (Fig. 2) com imagens de figuras femininas e masculinas. Durante a consecução do jogo foi possível observar dificuldades na identificação do gênero, uma vez que para essas crianças não estava claro ainda as características que uma palavra, no caso o nome próprio, deveria ter para ser considerada possível de representar algo (pessoa ou coisa) do gênero masculino ou feminino. Em geral, para essa tarefa seguiam uma única pista: se o nome terminava em **a** era um nome feminino e se era finalizado por o era masculino. E isso não se verificava sempre – caso dos nomes, listados a seguir, terminados em L, N, E, R, S etc.

ANGELICA	ANGELICA	ANGELICA
RAFAEL	RAFAEL	RAFAEL
ROSE	ROSE	ROSE
ADRIANO	ADRIANO	ADRIANO
NIVALDO	NIVALDO	NIVALDO
SABRINA	GABRIELA	GABRIELA
GABRIEL	GABRIEL	GABRIEL
MATHEUS	MATHEUS	MATHEUS
ANDRE	ANDRE	ANDRE
JULIENE	JULIENE	JULIENE
RAFAEL	RAFAEL	RAFAEL
VINICIUS	VINICIUS	VINICIUS
AMANDA	AMANDA	AMANDA
JEFFERSON	JEFFERSON	JEFFERSON
CLEIA	CLEIA	CLEIA

Fig. 1 – Levantamento dos nomes³ próprios pelas crianças

Para a elaboração do auto-retrato, outro passo do projeto, (Fig. 2 abaixo) foram oferecidos às crianças guache, folha sulfite, pincéis de diferentes tamanhos e um espelho. Elas deveriam se olhar no espelho e pintar a si mesmas da maneira como se percebiam com a finalidade de explorar as diferentes expressões – rosto zangado, alegre, triste, etc. - e os sentidos desses conceitos em Libras e em português. Após a elaboração do auto-retrato as crianças foram estimuladas a desenharem vários rostos diferentes, desta vez em tamanho reduzido e com caneta hidrocor preta. Desenharam não só rostos com formatos mais padronizados, como também rostos quadrados, de extraterrestres, entre outros. Lápis de cor foi o material utilizado para a pintura destes desenhos que posteriormente fariam parte

3 Os nomes acima apresentados foram digitados pelas crianças surdas. Na Figura, os nomes aparecem repetidos pela necessidade de elaboração de cartelas idênticas para a confecção do jogo.

do jogo Cara a Cara. Interessante notar que a maioria das crianças deu o próprio nome ou nomes de colegas ao personagem desenhado, como se observa na figura abaixo.



Fig. 2: Relacionar nomes próprios na cartela com imagem

Para posteriormente poderem brincar com o referido jogo os participantes deveriam elaborar perguntas a respeito das características dos desenhos, nesse momento já colados às peças de madeira do jogo. A cada pergunta o grupo adversário deveria dar uma resposta e, dependendo desta resposta o grupo que elaborou a pergunta teria eliminado suas peças de madeira do tabuleiro a sua frente. O objetivo do jogo, afinal, era descobrir qual personagem estava presente na carta escolhida pelo grupo adversário. A descrição de personagens foi ajudada com o auxílio de uma folha contendo perguntas que aparece a seguir na figura 3.

Além disso, para utilizarem o jogo, muitos exemplos foram dados às crianças a fim de que entendessem sua jogabilidade. Muitas vezes foi necessário que fizéssemos perguntas para que as crianças notassem primeiramente quais características se destacavam nos desenhos presentes nas cartas que acompanhavam o jogo com a descrição das personagens e peças de madeira. Algumas das vezes, as crianças foram divididas em grupos menores, muitas delas em duplas (procurando agrupar crianças com formas de comunicação o mais semelhante possível) e em outras as mesmas foram divididas em dois grandes grupos. Uma folha para anotação de resposta também foi utilizada com a finalidade de ajudar as crianças na hora de elaborar suas perguntas, perceber as características que poderiam ser destacadas em cada personagem e ao mesmo tempo marcar suas

respostas, o que exigia delas uma relação estreita com a escrita de nomes e com noções de descrição de pessoas, que foi exaustivamente explorado com a ajuda de perguntas como as que mostramos abaixo.

nome Mauriciana - ♥

JOGO

* PERGUNTAS:

É MULHER?  _____ ☐

É HOMEM?  _____ ☐

TEM ROUPA?  _____ ☐ 2

TEM CHAPÉU?   _____ ☐ 1

TEM ÓCULOS?  _____ ☐

TEM ORELHAS?   _____ ☐

TEM DENTES?  _____ ☐

TEM CABELOS LISOS?   _____ ☐ 8

TEM CABELOS ENROLADOS?  _____ ☐

ESTÁ FELIZ?   _____ ☐

ESTÁ BRAVO?   _____ ☐

_____ ☐

_____ ☐

* ESCREVA QUANTOS TEM AQUI

Fig. 3: Folha de resposta utilizada no jogo

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Muitos estudos trazem a importância do nome próprio da criança no período inicial de aquisição da escrita. Tais estudos revelam a precocidade do aparecimento do nome próprio nas produções das crianças em início de alfabetização, sobretudo nos desenhos. Segundo eles (cf. Bosco, 2005: p.5) há nas salas de alfabetização a presença das letras dos nomes das crianças, na faixa etária de 6 a 9 anos, articulando-se de forma variada na escrita inicial da criança, mostrando que as letras do nome marcam de modo especial o acesso dessa criança à escrita. Exemplo desse tipo

de acontecimento aparece no texto de uma criança ouvinte (André, 7 anos) que freqüentava a 1ª. Série de uma escola estadual e havia sido encaminhado à Clínica de Fonoaudiologia, com a queixa de dificuldades escolares. Vejam abaixo:

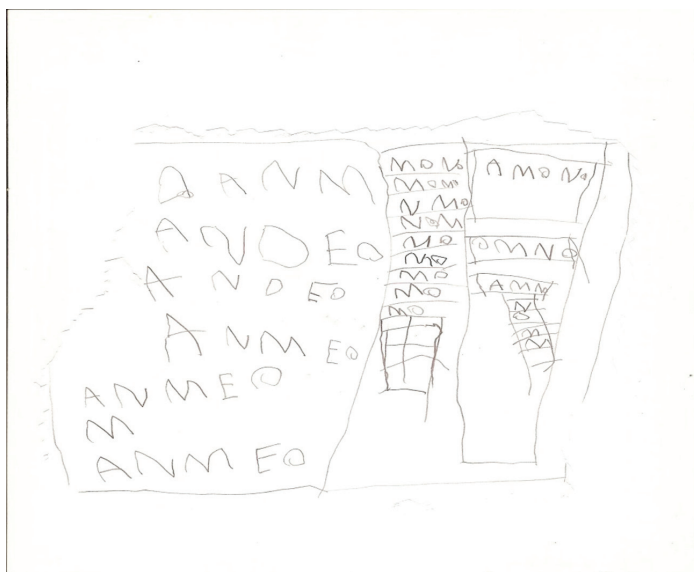


Fig. 4: exemplo de escrita inicial

Notem que no texto acima há várias letras do nome da criança em arranjos aleatórios que mostram que há uma relação mais próxima dessa criança com algumas letras em particular, que marca sua posição diante das demais letras. Segundo Bosco (2005, p. 8):

“[...] a realização escrita do próprio nome coloca-se, desde o início, como locus privilegiado em nossas discussões. As crianças por nós observadas apresentam, além da assinatura, textos inteiros compostos com letras do seu nome. Dado o papel que ele assume no percurso da relação da criança com a escrita, impõe-se, a nosso ver, uma reflexão sobre seu estatuto, sobre sua especificidade, considerando que não é qualquer escrito que está em jogo nesse modo singular de escrever: trata-se de letras do nome da criança, significante que nomeia um sujeito em sua língua materna, e seu traçado sobre o papel resulta na realização de uma marca em que o sujeito está investido”.

Para esta autora, a criança “recorta e costura” de forma variada as seqüências em que aparece escrito o seu nome e isso pode constituir,

segundo ela, em algum momento deste percurso, o motor propulsor da escrita, fenômeno observado no texto de apresentado na Figura 4.

Na prática em sala de aula em que o trabalho com a linguagem (escrita, oral ou de sinais) emerge é necessário que as atividades com a língua(gem) não sejam apresentadas como algo estanque, um fim em si mesma, mas, ao contrário, como algo que tem relação com a criança, com sua vida, algo que lhe faça sentido. Nas atividades de construção do jogo pelo grupo de crianças surdas, passo a passo, era realizada uma reflexão sobre todos os aspectos envolvidos na maneira como a própria criança se expressava e que recurso utilizava e, por essa razão, foi possível explorar, entre outros pontos, singularidades em relação ao nome próprio e quais eram as hipóteses dessas crianças em relação a ele. Dessa forma:

“A reflexão lingüística [...] se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensão do mundo de que participa.” (Geraldi, 2005, p. 66)

Nesse estudo queremos chamar a atenção para a maneira como crianças surdas lidam com o nome próprio e das pessoas a sua volta, a partir de uma atividade coletiva de construção de um jogo educativo. Um fato interessante que veio à tona no estudo foi a necessidade de as crianças surdas refletirem sobre o próprio nome para considerarem a questão do gênero para nomes masculinos e femininos após a recolha de nomes para a montagem de um quadro de nomes, o primeiro passo em direção a construção do jogo. Apesar de já terem idade para reconhecerem a diferença entre nomes masculinos e femininos na época do estudo, foi observado que tais crianças apresentavam ainda grandes dificuldades em lidar com a noção de gênero. Por não serem ouvintes, não lidavam com o nome próprio da mesma maneira como os ouvintes que corriqueiramente se identifica com seu próprio nome desde a mais tenra idade.

O aspecto sonoro de seus nomes não era, para o grupo de surdos, algo que chamava a atenção, assim como não o era saber quais os nomes próprios de seus pais. O que era mais saliente para esses sujeitos era o sinal¹ 2 que tinham dentro da comunidade surda e esse sinal não era algo que poderia ser classificado como masculino ou feminino, por exemplo. A pouca saliência do gênero no cotidiano das crianças surdas chama a atenção por ser um aspecto da gramática do português que eles ainda não

havia compreendido e, portanto, não sabiam ainda usar adequadamente como um recurso lingüístico em suas produções escritas.

Como nos alerta Fernandes (2003), a dificuldade com o aspecto lexical apresentada pela maioria dos sujeitos surdos está relacionada com a sua experiência visual. Isso significa dizer que por causa dessa experiência propiciada pelo mundo surdo, via Libras, essas crianças lidavam com a escrita de forma diferente daquela observada em grupos de ouvintes. Em geral o contato com o léxico da língua portuguesa é algo bastante fortuito nesse grupo de crianças por não conseguirem ouvir, mas também por não terem relações mais estreitas com atividades de leitura. Em relação aos nomes, percebeu-se que entre essas crianças há dificuldades em relação à identificação dos nomes de seus pais, já que no mundo surdo a identificação privilegia um sinal e não o nome. Os nomes de seus pais não estão salientes no cotidiano dessas crianças, pela dificuldade de comunicação oral que restringe muito do que poderia ser lhes dito pela família, incluindo aí o nome próprio.

Assim, em muitas ocasiões, quando se esperava que a criança surda escrevesse o nome de seus pais, em geral, aparecia apenas o nome de sua mãe, o qual havia sido mais requisitado em seu meio, seja porque a mãe estava mais presente no seu dia-a-dia, seja porque era para ela que a escola se reportava, por meio de bilhetes, quando eram agendadas reuniões, por exemplo. Substituir os termos “papai” ou “mamãe” por nomes masculinos e femininos corresponde, assim, a uma etapa posterior de aquisição e deve ser requisitado pelo adulto que agindo desta forma dá oportunidade de a criança surda refletir sobre essa questão. Por não serem solicitadas em seu meio social as crianças surdas não sentem a necessidade de designar pelos nomes próprios seus pais e seguem identificando-os apenas pela categorização mais genérica: pai e mãe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o jogo pedagógico constitui-se em um recurso importante na construção da leitura e da escrita por facilitarem a participação dos sujeitos, a relação entre eles e o enfrentamento de situações-problema que se colocam e precisam ser resolvidas pelos sujeitos. Neste caso a situação-problema que se coloca numa determinada altura da construção do jogo foi a designação de nomes masculinos e femininos, que demandou das crianças surdas uma reflexão e uma solução momentânea ou não.

Em relação ao uso dos nomes próprios pelas crianças surdas pode-se supor que há regras diferenciadas com as quais lidam para entenderem a noção de gênero (masculino e feminino) se comparamos com o grupo de crianças ouvintes. Pode-se perceber que o nome próprio para a criança surda, não a sonoridade, mas seu aspecto visual é também muito saliente.

Foi instigante observar tanto como se davam os processos de leitura de nomes e de imagens e a busca pela correspondência por gênero, quanto à exploração do caráter visual da escrita do português e de LIBRAS, além do aspecto lúdico e visual do jogo em questão.

A partir da necessidade de se pensar em estratégias diferenciadas ao ensino dos surdos, este projeto sinaliza para a importância do uso de estratégias visuais (Reily, 2003) na produção de conhecimento pelo grupo de alunos surdos e oferece contribuições tanto para a área de arte/educação quanto para a área da aquisição da escrita.

Práticas em Educação Bilingue

Práticas de Educação Bilingue: por uma (re) definição de conceitos

Dr^a. Audrei Gesser¹

Universidade Federal de Santa Catarina

audrei.gesser@gmail.com

Muitos profissionais e educadores tomam a diversidade linguística e cultural na escola como um problema. É sabido também, por exemplo, que a escolarização bilingüe e multicultural não fazem parte da vida educacional brasileira, nem tampouco é encorajada e/ou valorizada nos cursos de formação. Saltam aos olhos os inúmeros contextos bilingües, de minorias linguísticas, que podem ser identificados no país, ou seja, contextos de imigração, de fronteira, de zonas rurais, indígenas, e de comunidades surdas (Cavalcanti, 1999). Em seu artigo intitulado *Estudos Sobre Educação Bilingüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil*, a Linguísta Aplicada Marilda C. Cavalcanti afirma o seguinte: “se o professor (bem) formado para trabalhar nos anos quarenta enfrentava esse quadro sociolingüístico complexo e apelava para sua intuição para trabalhar na situação bilingüe-bidialetoal configurada”, continua a autora, “imagine-se o que a formação (carente) dos anos oitenta e noventa põe em evidência nos cenários de sala de aula atuais que são principalmente (mas não somente) bidialetoais”. Trata-se de uma asserção bem atual, embora feita a mais de 10 anos. Estamos no século XXI e no cenário da surdez – desde que as propostas de educação bilingue têm sido mencionadas – lá se vão alguns anos de discussão *abstrata* sobre os indivíduos, suas línguas e seus problemas reais de vida e de escolarização. Fica expresso na preocupação de Cavalcanti (*op. cit.*) – e que também é minha: por que a diversidade tem sido invisibilizada em prol da homogeneização social/escolar? Por que o fenômeno do bi/multilingüismo tem gerado tantas controvérsias conceituais? Em que sentido estas questões têm implicações nas práticas de educação bilingüe?

Uma das possíveis explicações recai no mito do monolingüismo. No Brasil (e também em outras nações) tem se propagado, em favor de um Estado-Nação homogêneo, a ideologia do monolingüismo (Cavalcanti, 1999), ou seja, a crença de que os brasileiros falam uma **única língua**. Neste sentido, as línguas dos grupos minoritários também são vistas como ameaça ou desestabilização à coesão nacional, e por isso muitos são os

1 Doutora em Linguística Aplicada/Educação Bilingue (UNICAMP). Professora no curso Letras-Libras presencial na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

esforços no sentido de erradicá-las, eliminá-las, já que se contrapõem aos ideais nacionalistas – trata-se de uma operação violenta em que o uso de outras línguas que não o português, por exemplo, são mal vistos. Resquícios da opressão e ditadura lingüística ainda estão vivos na memória de muitos imigrantes, moradores de fronteiras, índios, surdos... O mito da uniformidade da língua portuguesa aparece também nos discursos de muitos intelectuais. Marcos Bagno em seu livro *Preconceito Lingüístico*, escrito em 1999, destaca a fala, na Folha de São Paulo (05/02/1995), do estudioso Darcy Ribeiro que escreveu um livro sobre o povo brasileiro:

...apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos lingüística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos.

Bagno (1999: 15) faz uma forte crítica e enfatiza que tais mitos são muito prejudiciais, pois ao se apagar a diversidade multilíngüe e a variedade lingüística do português no Brasil, a escola se apropria e naturaliza essas visões funcionando como um local normalizador, visando trazer cada elemento e/ou realidade desviante para o espaço “igualitário” da norma. A escola, portanto, impõe “sua **norma** lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação sócio-econômica, de seu grau de escolarização etc.” [ênfase minha]. É muito apropriado nesta discussão, por exemplo, nos remetermos às críticas feitas por Skliar (2006) quando enfatiza a importância de rejeitarmos os discursos e/ou representações da “normalidade”:

...do ‘normal’ corporal, do ‘normal’ da sexualidade, **do ‘normal’ da língua**, do ‘normal’ do aprendizado, do ‘normal’ do comportamento, do ‘normal’ da escrita, do ‘normal’ da leitura, do ‘normal’ da atenção, do ‘normal’ escolar, etc. [ênfase minha].

Com o exposto, pode-se perceber que tais mitos estão fortemente arraigados no imaginário das pessoas e, por conseguinte, acabam sendo reproduzidos no uso cotidiano entre pessoas comuns e mesmo nas ações dos professores em suas salas de aula... Essa assepsia lingüística – em que consiste considerar falantes de língua “ideiais”, “nativos” e/ou “puros”, pertencentes a uma comunidade de fala homogênea – não são coerentes com a situação sociolingüisticamente complexa de contextos de educação de minorias bilíngües. O ponto de partida desta reflexão, portanto, é o de que a diversidade lingüística será a regra e não a exceção, e para que castrações

lingüísticas sejam evitadas e outras atrocidades cometidas, acredito que essas questões devem ser contempladas na formação de professores e em suas práticas bilíngues.

Diante do exposto, argumento neste trabalho que uma re-definição em torno dos conceitos de *lingua*, *bilingüismo*, *variedade*, *diglossia* são cruciais nas discussões que discorrem sobre práticas de educação bilíngüe. Nós professores temos que aprender a lidar com as diferenças lingüísticas trazidas pelos alunos na sala de aula, o que a meu ver perpassa pela forma que definimos conceitos além, é claro, de uma postura sensível – aqui me refiro à discussão das “várias línguas em Libras” usadas por nossos alunos surdos e/ou ouvintes (Gesser, 2006). Um exemplo que pode ser esclarecedor aos profissionais da área da surdez acontece com as variedades lingüísticas orais que alguns alunos ouvintes de zonas rurais trazem para a escola quando vão aprender o português padrão (cf. Bortoni, 1984; 1988). Observe a cena transcrita:

Aluno: Fessora, nós vamu fazê os exercício de português agora?

Professora: Vamos sim! Quando vocês aprenderem a falar português, nós faremos!

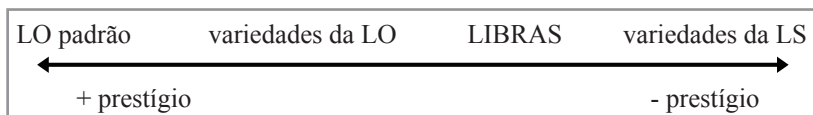
Interações deste tipo são muito recorrentes nas salas de aula. No exemplo acima, o aluno está fazendo uso, na sua fala, da variedade que se sente mais à vontade para se expressar, e a professora o expõe a uma condição de “ignorância” ao dizer que ele não sabe falar português, ou seja, quando valoriza apenas a norma culta do português. O estudo de Bortoni (1984, 1988) ilumina bem a questão, pois através dos aportes da sociolingüística a autora faz um levantamento bem detalhado, focalizando usuários das variedades desprestigiadas dentro de um *continuum* lingüístico: de um lado a língua padrão e de outro as variedades usadas nas comunidades mais isoladas geograficamente. Mas o que devemos ficar atentos nesta discussão? Em primeiro lugar, é a constatação apontada pela pesquisadora Bortoni (*op. cit.*) nas suas investigações em que tais alunos demonstram dificuldades de aprendizagem quando inseridos em um contexto de sala de aula onde o(a) professor(a) recrimina *os vários falares, as várias línguas*. Essa dificuldade de aprendizagem se deve a uma distância/diferença entre a língua que eles (os alunos) trazem de casa e a língua com a qual se deparam na escola (língua padrão), porque as variedades lingüísticas dos alunos são vistas como “línguas não convencionais”, como “línguas corrompidas”. Daí que o entendimento dos fenômenos lingüísticos no ambiente escolar está imbricado com questões educacionais, se não queremos que diferenças lingüísticas e/ou estilos de comunicação entre professor e alunos sirvam de empecilhos para a compreensão mútua. No contexto da surdez os seguintes

comentários são recorrentes: “*esse surdo é sem língua!*”, “*o jeito que aquele surdo sinaliza é incompreensível até para os próprios surdos!*”, “*não compreendo os sinais daquele ouvinte*”. “*ele sinaliza misturando com a estrutura do português*” ou “*esse sinal tá errado!*”...

Mas em que outros aspectos esta discussão é pertinente? Certamente que além das desvantagens mencionadas, há também conseqüências do ponto de vista psicológico e sociológico para o aluno: “baixa auto-estima lingüística” (Bagno, 2003), insegurança quanto à possibilidade de ser bem sucedido, aversão ao contexto escolar, ao professor, ao aprendizado e à relação com a língua alvo, por exemplo. Afinal, o valor e o prestígio atribuídos às variedades de uma dada língua é sempre em detrimento da variedade normatizada, legitimada por todos, portanto, vista como “a língua correta”. Este raciocínio é também verdadeiro para falantes de línguas de sinais. Assim, a falta de uma pedagogia culturalmente [e acrescentaria lingüisticamente] sensível (Erickson, 1987) ao lidar com as diversidades pode e, de fato, leva os alunos ao fracasso escolar – e é em uma direção oposta que nos alerta Cook-Gumperz (1987: 22):

A fim de aprender, **os alunos devem usar o que já sabem** de modo a conferir significado ao que a professora lhes apresenta. A fala torna passíveis de reflexão os processos por meio dos quais os alunos relacionam o novo conhecimento ao velho. **Mas esta possibilidade depende das relações sociais, do sistema comunicativo que a professora estabelece.** [ênfase minha].

Em caso de situações e/ou contextos bilíngües, portanto, há que se considerar o que nos diz Cavalcanti (1999: 388) ao afirmar que todos “são também de alguma forma bidialetais, pois contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade do português convencionada como padrão”. Neste ponto é possível fazer um paralelo a partir da situação sociolinguisticamente complexa no contexto da surdez. Vejamos o gráfico (retirado de Gesser, 2006: 53):



A questão sobre bilingüismo é ainda um tópico em discussão, mas pode-se afirmar que os surdos são indivíduos bi/multilíngües e interculturais, uma vez que eles estão inseridos em um contexto majoritário ouvinte. A situação bilíngüe se configura no uso da língua de sinais (LS) como

língua natural e materna (LM) – entendendo-se aqui LM como a língua de socialização do meio familiar, (Grosjean, 1982; Romaine, 1995) – e na inserção em um mundo ouvinte, no qual tem contato com a cultura e a língua majoritária – geralmente via modalidade escrita (Grosjean, 1996). Além disso, o bilingüismo dos surdos pode também envolver o uso de outras línguas de sinais, outras línguas orais, e outras formas comunicativas que não o português (Gesser, 2006). Todavia, se compararmos à situação de grupos lingüísticos de línguas orais, a situação do grupo minoritário surdo revela-se mais complexa e emoldurada por aspectos específicos. E por que isto ocorre?

Até recentemente os surdos não eram reconhecidos como bilingües e este status lhes era negado exatamente por serem continuamente vistos como “deficientes” e, portanto, como pessoas estigmatizadas pela anormalidade: expressam-se em uma língua que não é reconhecida como língua (a língua de sinais) e em um português (escrito e oral) que não atinge as expectativas impostas e desejadas por uma maioria ouvinte (Gesser, 2006, 2009). Grosjean (1992: 313) enfatiza que ao contrário de algumas minorias lingüísticas, os surdos não podem – dado à sua condição audiológica – optar pelo uso exclusivo da língua majoritária oral (como podem fazer, por exemplo, as novas gerações de grupos indígenas).

Ainda que se fale de bilingüismo surdo e de um reconhecimento desses indivíduos surdos como bilingües (ao fazerem usos de pelo menos duas línguas), não há uma visibilidade sobre as tantas outras variedades da Libras e seus usos comunicativos (Gesser, 2006): como a língua de sinais caseira/familiar é vista dentro da comunidade surda? Quais os valores sociais atribuídos à variedade carioca, gaúcha, catarinense, paulista, paranaense...? Por que as misturas lingüísticas causam desconforto aos surdos e/ou aos ouvintes? Por que a comunicação simultânea, mesmo sendo muito rejeitada pelos usuários de LS, é ainda tão utilizada nas interações entre surdos e ouvintes? Ou ainda, o que dizer sobre os usos lingüísticos entre surdos oralizados? Ainda que muitos desses questionamentos possam ter algumas respostas e tratamentos consensuais, o meu alerta é no sentido de que visões que se pautam em discursos puristas e essencialistas alimentam o círculo do preconceito social, discriminando ainda mais, isto é, causando um desserviço com sérias implicações psicológicas e sociais aos indivíduos que não dominam a Libras ou o português ditos “padrão”. A discussão sobre bilingüismo na comunidade surda é um tópico relativamente recente, e por alguma razão fica restrita e vinculada exclusivamente ao “surdo *puro* falante de uma língua de sinais *ideal*”. O que dizer sobre àqueles surdos duplamente minoritarizados – surdocegos, surdos oralizados, surdos negros, surdos cadeirantes, surdos-índios ou àqueles ouvintes – pais, professores, intérpretes, parentes e/ou amigos que transitam no contexto da surdez e

que também são bilíngües, mas invisibilizados por não serem considerados falantes “nativos” e/ou por conta dos usos linguísticos desprestigiados que lançam mão na interação com surdos?

Essas questões são importantes e estarão presentes na escola. Entendo que a visão que temos sobre certos conceitos é determinante para eliminação (ou não) de preconceito. É inegável o importante papel desempenhado por educadores de surdos, e uma nova postura pode fortalecer uma luta mais justa nos espaços escolares, isto é, menos elitista, menos discriminatória. Assim, reassumo com Romaine (1989, 1995), Grosjean (1992, 1996) e Cavalcanti (1999) a forma de se conceber o sujeito bilíngüe, pensando que tal síntese pode nos iluminar em nossa reflexão no contexto da surdez: **a)** ser bilíngüe não significa a soma de dois monolíngües perfeitos (esse conceito já está comprovado que é uma idealização); **b)** ser bilíngüe não significa ser aquele que domina apenas duas línguas de prestígio; **c)** os indivíduos bilíngües não têm que apresentar um domínio e/ou controle das duas línguas semelhante ao de um nativo – o bilíngüe não faz uso equilibrado e ideal das línguas (essa visão foi defendida por Bloomfield em 1933 ao afirmar que o bilíngüe deverá ter “um controle de duas línguas de maneira semelhante à do “nativo”); **d)** a escolha e/ou uso de uma língua sobre a outra irá depender de vários fatores: desativação de uma língua em função do interlocutor em questão, a função da interação, adaptação à situação, ao tópico, contexto etc.; **e)** a escolha de uma língua sobre outra pelo indivíduo bilíngüe é também influenciada por fatores como necessidade de reafirmação de identidade étnica ou social, gênero discursivo ou estado emocional no momento da interação comunicativa, e todas essas variáveis podem tornar o bilíngüe melhor numa língua do que na outra (e isso não o desqualifica); **f)** não há previsibilidade de desempenho em qualquer caso particular de contato linguístico; **g)** a mistura de línguas nos *falares* de indivíduos bilíngües não se dá ao acaso e serve a importantes funções nas comunidades que as usam (embora sempre sofrem estigmas em todos os contextos); **h)** o universo de produção discursiva dos bilíngües está referenciado em ambas as línguas tanto no que diz respeito às funções exercidas por cada língua quanto ao seu repertório; **i)** em termos de seu comportamento, é correto afirmar que o bilíngüe tem habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas, tendo comando de pelo menos uma habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir) em outra língua. É nesse sentido que o uso alternado de diferentes línguas não deve ser visto como erro ou falta de domínio/competência em uma das línguas.

É com base nesta visão sócio-funcional de bilingüismo que concluo esta discussão afirmando que os sujeitos bilíngües adquirem e usam as línguas dependendo da finalidade, dos diversos contextos e de seus interlocutores. Isto significa dizer que o desempenho nas duas línguas será sempre e

naturalmente variável. Os bilíngües não deixam de ser bilíngües se “podem apenas ler e escrever uma de suas línguas, [ou se] têm reduzida fluência oral numa língua que usam apenas com um número limitado de pessoas, ou se podem apenas falar sobre um assunto particular em uma de suas línguas” (Grosjean, 1992: 308). Se entendermos o fenômeno do bilingüismo (e seus conceitos correlatos) de uma forma menos convencional e conservadora, será mais fácil pensarmos em práticas de educação bilíngüe num cenário real, com pessoas e suas línguas reais. É neste viés que chega a exclamar o linguísta K. Rajagopalan (2003: 176) ao falar de língua:

Língua, para mim, está longe de ser um objeto e muito menos um objeto pronto e acabado. Língua é algo que a gente cria e molda à medida que se vai falando. Língua é um abstrato a posteriori. **Uma questão muito mais importante é a vivência dos cidadãos, pessoas que criam suas línguas.** Nesse sentido, conceitos linguísticos não têm nada a ver, isto é, não têm nenhuma validade, a não ser a validade política. **Língua é uma bandeira política que você ergue de acordo com suas conveniências políticas.** Nada mais que isso. [ênfase minha].

Enquanto mudanças de paradigmas e redefinições de conceitos não ocorrerem, e especialmente se ideais e desejos linguísticos individuais – portanto políticos – estiverem em primeiro plano, estaremos gravitando aqui e acolá em militâncias e discursos pautados em uma sociedade, escolas e sujeitos abstratos – afinal, a quem interessa essa assepsia linguística e cultural?

Referências

- BAGNO, M. (1999). *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Edições Loyola.
- BORTONI, S. M. (1984). Problemas de comunicação interdialetoal. *Revista Tempo Brasileiro*, 79, 9-32.
- BORTONI, S. M. (1988). Situações dialógicas assimétricas: Implicações para o ensino. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 12, 39-60.
- CAVALCANTI, M. C. (1999). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *Revista DELTA*, 15, Número Especial, 385-418.

COOK-GUMPERZ, J. (1987). *Toward a sociolinguistics of education*. University of California, Bekerley (mimeo).

ERICKSON, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 12, 335-356.

GESSER, A. (2006). “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: *Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp.

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

GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

GROSJEAN, F. (1992). The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world. *Sign Language Studies*, 77, 307-320.

GROSJEAN, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In I. Parasnis (Ed.), *Cultural diversity and language diversity and the deaf experience* (pp. 20-37). Cambridge: Cambridge University Press.

RAJAGOPALAN, K. (2003). Kanavillil Rajagopalan. In A. C. Xavier, & S. Cortez (Orgs.), *Conversas com lingüistas – virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial.

ROMAINE, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

SKLIAR, C. B. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 15-34). São Paulo: Summus.

Prácticas en educación bilingüe: la promoción de la lectura en LSA

La educación bilingüe en práctica: formación de lectores sordos

Ms. Silvana Veinberg¹

Este trabajo intenta ilustrar a través de una experiencia concreta de promoción de la lectura los elementos que incluye **un programa educativo para sordos** y analizarla bajo la lupa del concepto “educación bilingüe”. Aunque la experiencia será descrita en sus diferentes etapas y se presentarán algunas conclusiones preliminares, el sentido del presente documento es el de reflexionar sobre el significado que adoptan las prácticas dentro de este marco educativo. Creemos indispensable antes de describir y analizar el proyecto detenernos una vez más en la definición que le asignamos a la educación bilingüe.

El concepto de educación bilingüe (EB) para sordos partió de una mirada casi exclusivamente lingüística, es decir, una mirada referida a las lenguas, de donde deriva el nombre “bilingüe”. A partir del reconocimiento sobre la importancia de incluir las lenguas de señas como lenguas de enseñanza y de tomar a las lenguas orales/escritas locales como segundas lenguas, proponemos avanzar sobre las implicancias de la educación para sordos más allá de las lenguas.

A pesar de que existe un riesgo en denominar EB a la educación de sordos (porque muchas personas reducen el concepto a su significado literal), coincido con Boris Fridman² en que sostener este apelativo ayuda y da fuerza al reclamo universal de los sordos por el reconocimiento de su lengua y de sus derechos. Pasa a ser una denominación política en lugar de una descripción literal del significado que tiene la palabra “bilingüe”.

Independientemente del título que le pongamos a la educación de los sordos, la educación bilingüe debe ser definida porque esa definición tiene como base las representaciones de las personas que la ponen en práctica y determina en cierta forma las acciones que éstos desarrollarán dentro de las escuelas de sordos.

Para describir algunas de las formas de poner en práctica la educación bilingüe, seleccionamos un proyecto que se encuentra atravesado por dos ejes centrales en la definición de políticas educativas para sordos:

1 Licenciada en Fonoaudiología - Master of Sciences de la Universidad de Purdue - USA
Directora de Canales - creciendo en Señas Fellow de Ashoka Asesora técnica de la Coordinación de Educación ESPECIAL del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina)

2 Comunicación personal, 2008.

1. El uso de la lengua de señas en toda su dimensión
2. El diseño y la construcción de experiencias que incluye la cosmovisión del mundo que brinda la comunidad sorda a través de la lengua de señas.

Se describirán y se analizarán a partir del proyecto Placer de Leer³ prácticas que consideramos deberían estar incluidas en proyectos educativos bilingües para sordos.

PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO

A partir de las concepciones teóricas y las observaciones sobre la relación entre los sordos y los libros nos propusimos desarrollar un camino hacia la formación de lectores sordos. Lectores no solo desde la concepción de que el lector es quien sabe leer, sino y sobre todo aquel que conoce, disfruta y se apropia de la lectura que puede ser también leída por otros.

El proyecto surge a partir de una experiencia de talleres de juegos y cuentos con niños sordos pequeños y sus familias en escuelas de sordos que realizamos en el año 2005. Por los comentarios que surgieron de los niños - que mostraban un interés por los libros de una forma imprevista - decidimos ampliar la propuesta y diseñar acciones de promoción de la lectura dentro de un marco de educación bilingüe para sordos.

El diseño incluyó los elementos que consideramos atraviesan la educación de sordos y serán analizados a través de:

- El diagnóstico de situación a través de la investigación y el análisis del contexto
- El involucramiento de la comunidad sorda
- El trabajo pedagógico conjunto entre docentes oyentes y sordos
- La participación de las familias
- La descripción y el análisis de los procesos y estrategias de lectura en LSA

Las etapas de este proyecto que se desarrolló durante los años 2008 y 2009 y continúa durante el 2010 fueron:

3 El proyecto Placer de Leer fue desarrollado por la Asociación Civil Canales durante los años 2008 y 2009 con apoyo de la Fundación C&A y con la colaboración de la Confederación Argentina de Sordomudos. Un análisis completo de esta experiencia será publicado en el libro de la autora y coordinadora del proyecto Silvia Zgryzek: El Placer de Leer en Lengua de Señas Argentina. Primeros pasos hacia la lengua escrita.

Año 2008 – Etapa I

- Formación de formadores sordos y oyentes en promoción de la lectura
- Diseño de un programa de formación de mediadores de lectura
- Capacitación para la lectura en LSA
- Talleres de lectura con niños sordos en escuelas
- Análisis, conclusiones y reformulación del proyecto.

Año 2009 – Etapa II

- Elaboración de un programa de estudio e investigación sobre estrategias de lectura en LSA y conformación de un Grupo de Estudio.
- Encuentros con especialistas – teoría y práctica
- Entrevistas a familias de sordos
- Reflexión, análisis y aplicación en el aula
- Elaboración de material escrito y en video (traducción y ejemplos)

Año 2010 – Etapa III

- Videolibros virtuales en LSA

EL DIAGNÓSTICO DE SITUACIÓN A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN Y EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO

La participación de los sordos como mediadores de lectura en las escuelas de sordos posibilitó la toma de conciencia sobre sus potencialidades como lectores, su relación con los libros y la literatura y estimuló la reflexión sobre sus prejuicios en relación con las aparentes “limitaciones” de los niños sordos en el acceso a los libros.

En el Grupo de Estudio retomamos y partimos de la idea propuesta por los mismos sordos: **las personas sordas no son lectoras**. En línea con lo que veníamos desarrollando encontramos algunos motivos que explican por qué los sordos no pudieron acceder a la lectura: el modo de adquirir la lengua, la diferencia entre la LSA y el español, la dificultad de conocer el idioma, la complejidad de la enseñanza. En general, argumentos ligados a las “cuestiones de las lenguas” lugar en el que siempre se depositó la responsabilidad de los problemas con los sordos.

Decidimos entonces avanzar un paso más en este análisis indagando sobre:

- ¿Cómo se les lee a los sordos?
- ¿Quién les lee a los sordos?

- ¿Cuáles son las experiencias que las personas sordas tienen en relación con los libros?
- ¿Cómo se acercan a la idea de leer?
- ¿Qué sienten, piensan sobre la literatura?
- ¿Se les lee a los sordos?

Las discusiones se centraron en el desempeño del mediador de lectura en LSA, sus necesidades de formación, su relación con los libros, la relación con las lenguas, su función como promotor de lectura, el vínculo con los niños y la selección de los libros, el diseño de las actividades de un taller.

Parte de las discusiones más profundas apuntaron a distinguir la narración de la lectura, discusión que aun hoy continúa. La idea de que narrar y leer tienen un mismo significado fue trasladado también a las señas que utilizaban: la seña para narrar era la que definía ambas funciones.

Las escenas de lectura filmadas entre padres y niños sordos también dejan entrever que los adultos sordos no diferencian narración de lectura; en muchos casos, la consigna inicial para realizar la filmación “Leé un libro de cuentos a tu hijo” se transformó en “Contá lo que ves en el libro a tu hijo” o “Compartí con tu hijo este libro y dialogá con él lo que surja a partir del mismo”.

En concordancia con estas observaciones, tanto los jóvenes sordos que trabajan en las escuelas con los niños sordos como los mediadores de lectura que desarrollaron los talleres en las escuelas, utilizaron los libros durante los talleres realizados en la primera etapa del proyecto como disparadores de la comunicación y los intercambios en LSA sólo a partir de la narración y la lectura de imágenes. Al no ser lectores competentes por no conocer la lengua escrita, su léxico, su gramática y sus significados no registraron la importancia que el texto escrito aporta en la lectura de libros infantiles.

Las respuestas a estas cuestiones nos condujeron a la necesidad de concentrarnos en la participación de la comunidad sorda en el proceso.

EL INVOLUCRAMIENTO DE LA COMUNIDAD SORDA

No todas las culturas ni todas las comunidades de un mismo país leen de la misma manera, ni comparten las mismas técnicas intelectuales, ni otorgan el mismo significado al gesto aparentemente idéntico de leer un texto. Teniendo en cuenta que en la interacción entre el lector y el texto se ponen en juego historias y experiencias personales y formas de ver el mundo, la participación de los sordos como mediadores de lectura se transforma en un eje central en este proceso⁴.

4 Zgryzek, S. (2010). El placer de Leer en Lengua de Señas Argentina. Primeros pasos

En el proyecto *Placer de leer* los sordos participaron desde el primer momento y en los primeros lineamientos de cada una de las acciones. El diseño y la puesta en marcha de los talleres tuvieron la impronta de dos personas sordas de familias de sordos que aportaron su experiencia en el intercambio con otros mediadores, con los niños y con los docentes de las escuelas. Intervinieron desde la selección de los libros por sus formas y contenidos hasta la manera de encarar el proceso de lectura.

La participación de los sordos no solo agrega una riqueza lingüística que difícilmente se encuentre en los docentes oyentes cuya primera lengua no es la lengua de señas, sino que incluye una visión particular en la comprensión del texto y una forma de contacto con el libro y con los niños a quienes les están leyendo el libro.

EL TRABAJO CONJUNTO ENTRE DOCENTES OYENTES Y SORDOS

Tanto en la primera etapa del proyecto como en la segunda, una parte de las decisiones tuvieron que ver con definir el público que participaría en el programa. ¿Convocaríamos solo a personas sordas con manejo fluido de LSA? ¿Convocaríamos también a oyentes señantes fluidos? La evaluación de las diversas opciones resultó en una invitación a todas aquellas personas que supieran la LSA fluidamente, que estuvieran interesadas en los libros, en la narración y en la lectura.

La riqueza que generó el intercambio entre unos y otros le agregó valor y amplió los objetivos del programa. Compartir las experiencias que cada uno había tenido (o no) con los libros en su historia personal, conversar sobre los contenidos y las formas, imaginar posibles escenarios y actividades para hacer antes, durante o después de la lectura, son algunos ejemplos de los efectos que produjo este encuentro cultural.

Las formas de ver el mundo están íntimamente ligadas a la relación que se genera entre el texto y el lector. Las múltiples miradas desde una cultura supuestamente letrada y de una aparentemente iletrada contribuyeron a profundizar la reflexión y estimularon el trabajo conjunto.

Si los maestros no fueron formados para leer a partir de la lengua de señas intuitivamente repetirán las estrategias utilizadas por los adultos sordos: narrar a partir de las ilustraciones. En contraste con lo que sucede con los mediadores sordos, las limitaciones de los maestros oyentes se encuentran en los niveles de lengua de señas que dominan y que resultan insuficientes para traducir las especificidades que la lengua escrita intenta transmitir en la lectura.

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

La inclusión de las familias en las prácticas de EB es una acción que frecuentemente queda desvinculada de este contexto. El presente programa tuvo como antecedente la participación directa de las familias de los niños junto a sus hijos en los talleres de juego y de lectura. En esa oportunidad diseñamos espacios de juego y literatura (cuentacuentos) con la participación de niños sordos, sus familias y coordinadores sordos. Una de las actividades realizadas consistió en reflexionar con las familias (padres, hermanos y abuelos oyentes) acerca de las experiencias en sus hogares en relación con el juego y la literatura. Los mismos manifestaron que no sabían cómo leerles a sus hijos, que no lograban llamar su atención y solían excluirlos de situaciones de lectura entre hermanos por incomodidad e impotencia de los integrantes oyentes. Expresaron que desconocían la forma de leer y presentar el libro, que se daban cuenta de que no lograban un vínculo con sus hijos sordos a partir de los libros y por lo tanto no les acercaban a sus hijos sordos los mismos libros que leían a sus otros hijos oyentes. Reconocieron que evitaban espacios de lectura en sus hogares ya que los cargaba de angustia y frustración.

Incluimos en la segunda etapa del proyecto también las experiencias de las familias de sordos en relación con los libros, para lo cual filmamos entrevistas y experiencias de lectura en los hogares de diez familias.

La interacción con las familias conformadas por integrantes sordos nos permitió observar la incidencia del acceso natural a la lengua de señas en el contacto con el libro; reconocimos las distancias que se marcan al compararla con la situación de los niños sordos hijos de padres oyentes. En los hogares de sordos, algunas veces en presencia de la familia ampliada por abuelos y tíos mayores, conversamos sobre la existencia de libros en las casas y los adultos comentaron sus inicios como lectores. Fue muy enriquecedor conocer sus ideas sobre la escritura, el español, los textos escritos, el valor de las ilustraciones como también el alcance asignado a la lectura en la comunidad sorda (qué significa/implica leer para los sordos).

Indagamos la relación con los libros en la infancia, quiénes les leían libros, qué tipos de libros. Preguntamos sobre la lengua de señas argentina, la comunicación, la escolaridad; también acerca de la relación con sus hijos sordos, la enseñanza en comparación con la propia, el lugar de los libros en la escuela y en las casa. Por último, registramos en videos situaciones familiares de lectura, especialmente las formas naturales de los padres sordos (u otros adultos significativos) para leer a sus hijos en LSA.

Una primera interpretación de los videos nos muestra que los *padres sordos* tuvieron pocas experiencias con la lectura y los libros y desconocen el bagaje formativo atrapado en sus páginas; utilizan la lectura en su faceta utilitaria como “instrumento para” alejado de la literatura. Valorán la

escritura como instrumento de comunicación y de integración a la sociedad oyente. Los testimonios ilustran cómo sus padres, oyentes o sordos, nunca les leyeron cuando eran pequeños. Además, los entrevistados limitaron la lectura al ámbito escolar ya que sólo conocían su acceso o creían pertinente acercarse a ella desde la pedagogía y la didáctica. De diez familias entrevistadas, sólo una de ellas poseía un repertorio de libros en su casa a modo de biblioteca; las restantes tenían alguna revista y solo los libros de texto solicitados por la escuela.

La participación de las familias oyentes y sordas formó parte tanto del diagnóstico de situación como del análisis posterior de descripción de estrategias de lectura.

LA DESCRIPCIÓN Y EL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA EN LSA

Para la descripción de las estrategias de lectura se llevaron a cabo encuentros en los que se discutieron temas relacionados con especialistas en el área y en educación de sordos, se revisó bibliografía específica y se analizaron prácticas de lectura y traducción a la LSA filmadas tanto el grupo de estudio como en los talleres con niños sordos en las escuelas. Asimismo, se revisaron las historias personales vinculadas con la lectura, se identificaron momentos clave de contacto con los libros y se reflexionó sobre las prácticas docentes. Se analizaron los puntos en común y los divergentes entre la lectura en español y en LSA, las implicancias de leer el español como lengua segunda, las complejidades de las lenguas, el rol de la enseñanza, la alfabetización, la formación docente.

El análisis de las estrategias de lectura incluyó asimismo la exploración y el trabajo con rituales de inicio y finalización tanto de la narración como de la lectura del tipo de “había una vez... o colorín colorado...” y con actividades previas y posteriores a la lectura relacionadas con experiencias personales.

Desde un concepto consensuado en el grupo de estudio sobre “qué es leer” definido en su esencia como “*construcción de sentido*” se establecieron las diferencias entre leer, narrar, traducir, interpretar. Dadas las características lingüísticas de los niños sordos se discutió acerca de la necesidad de ajustarse o no al texto, de priorizar o no la lectura de imágenes sobre la lectura del texto.

El trabajo de reflexión se centró sobre las diferencias entre saber leer (alfabetizarse) y acceder a la literatura entendido este acceso como proceso de formación y transformación personal. Una vez más encontramos en la historia lectora de la comunidad sorda los antecedentes de la situación presente.

Para partir de situaciones reales y concretas, los asistentes al grupo de estudio planificaron talleres de lectura que llevaron a cabo en sus lugares de trabajo en las aulas o en sus familias, los filmaron y el material se utilizó para describir las estrategias observadas analizando las más eficaces según los niveles de desarrollo de los niños y las experiencias con la escolaridad y la lectura.

Es interesante señalar que por la experiencia que hemos descripto en relación con el poco o nulo contacto de los sordos con los libros, los mediadores de lectura sordos planificaron sus talleres de lectura a partir de la narración; desarrollaron estrategias que utilizaron casi en forma natural a lo largo de esta experiencia en el que automáticamente crearon espacios donde ofrecieron la lengua y los niños la tomaron con espontaneidad. En consecuencia, en estas primeras experiencias se registraron más acciones de narración y lectura de imágenes que lectura del texto escrito.

Las estrategias observadas durante el desarrollo de todas las etapas del proyecto ponen de manifiesto que el acceso a la lectura requiere indefectiblemente de un contexto bilingüe formal (en la escuela) o informal (en el hogar y en otros espacios).

Describiremos algunos de los aspectos analizados a partir de la propuesta de investigación que incluyó interrogantes sobre el dónde, de qué forma, cómo, para qué se relacionan con los libros las personas sordas para encontrar las formas más eficaces de acceso a la literatura.

1. El uso de las lenguas

Los adultos sordos utilizan los libros y sus ilustraciones para desencadenar conversaciones, alentar a los niños a hablar y decir lo que piensan. Las imágenes de los libros (lectura de imágenes) convocan a los niños a recuerdos o situaciones cercanas que se hacen presentes en la conversación. A partir de los libros introducen temas que circulan en el ambiente cotidiano pero también situaciones fantásticas, de juego y de humor, es decir, juegan con la lengua.

La necesidad que tienen los niños sordos de encontrarse con la lengua de señas e interlocutores reales y competentes convierte a la narración en una actividad privilegiada en los encuentros con los mediadores de lectura. Por otro lado, la narración constituye una oportunidad para promover un uso eficiente de la lengua de señas, descubrir sus expresiones, giros idiomáticos, metáforas, dobles sentidos supliendo o enriqueciendo las carencias lingüísticas de la mayoría de los niños sordos que provienen de hogares oyentes.

Como hemos experimentado en los encuentros, *la narración es una invitación a leer*. Para quienes no leen todavía o no les gusta leer es una

manera de vincularlos con los libros e incitarlos a descubrir mundos nuevos que están guardados en sus páginas.

La narración provee una experiencia valiosa e indispensable para promover la lectura y tanto los niños como los jóvenes sordos lo interpretan de ese modo. Se desarrolla poniendo las palabras en acción y el punto de partida es tener una lengua y alguien con quien compartirla. Las historias dependen de quien las narre o las cuente y pueden surgir o no de los libros.

La lectura⁵ en cambio, introduce elementos nuevos: el lector se pone en contacto directo con *la lengua escrita* y a través de ella con el autor del texto.

Hay muchas maneras de leer: hay quien asume que narrar lo que dice el texto es una forma de lectura; sin embargo insistimos en que narrar y leer no son lo mismo. Al narrar, el narrador construye sus propias versiones de las historias, puede contarlas sin el libro presente, interpreta los personajes según su percepción, puede alterar la secuencia, desviar la historia central o jerarquizar un detalle. Por otro lado al leer, el lector respeta el texto tal como está escrito. La lengua escrita utiliza un lenguaje diferente al lenguaje coloquial, utiliza palabras y estructuras que son propias, también expresiones que no se usan en la conversación pero que son necesarios de incorporar para comprender los textos. Recuperar las palabras del autor tal como fueron escritas permite a todos los lectores formar parte del tapiz. La permanencia de lo escrito admite además releer una historia, analizarla y retomarla para profundizarla. Y siempre será la misma historia.

En todos los casos, la lectura en LSA requiere del **conocimiento y dominio profundo** de las dos lenguas y culturas involucradas ya que no se trata de una traducción literal sino de una traducción que respeta las estructuras y usos socioculturales propios de cada lengua. Estas nociones son las que provocan tanta dificultad en los lectores sordos por su frecuente desconocimiento del español y en los lectores oyentes por su frecuente desconocimiento de la LSA.

La lectura en LSA consiste en traducir el texto escrito en español y al mismo tiempo respetar la estructura de la LSA. Si el mediador seña el texto palabra por palabra, es decir, si se produce una seña por cada palabra escrita en español, la LSA se modifica y se reducen las posibilidades de comprender el texto. Tal como sucede en las lenguas orales, en las que el tono, la intensidad y el timbre de la voz se modifican para caracterizar el personaje (voz chillona o grave, por ejemplo), en LSA se puede establecer todo tipo de variaciones y matices modificando la forma de hacer las señas (más grandes para un personaje extrovertido, más pequeños para uno

5 Nos ocuparemos en el próximo capítulo de la lectura de imágenes. En éste nos referimos a la lectura de la lengua escrita.

tímido, otros de tipo visual, táctil, etc.)⁶. Es decir que se pueden ajustar las señas y su tamaño para mantener la variedad y el interés del niño.

Durante la lectura es necesario mostrar los cambios de personajes y los diálogos a través del uso del espacio. La ubicación espacial, la mirada y la direccionalidad de las señas tienen una función lingüística que debe ser respetada para diferenciar la voz del autor/narrador de la de los personajes, para notar si el texto está escrito en primera o tercera persona, etc.

2. Normas y pautas de desenvolvimiento

Las personas sordas utilizan estrategias naturales para llamar la atención de los niños y priorizan siempre el *contacto visual*. En los talleres se utilizaron estrategias para asegurar el contacto visual entre todos y garantizar de esta forma la comunicación durante la lectura o después de leer. Los mediadores apelaron a las ya conocidas estrategias de encender y apagar la luz, golpear el piso (si es de madera), pedir apoyo a algunos niños para que ellos llamen la atención de los demás, etc. Sin embargo, mantener la atención sostenida del grupo de niños durante la lectura fue una de las maniobras más difíciles de instrumentar. Los niños generalmente tienen poca experiencia de participación en actividades grupales y durante las clases los alumnos suelen establecer una comunicación uno a uno con sus maestras.

3. La función de la mirada

La mirada juega un papel preponderante en el manejo de los turnos conversacionales en las lenguas de señas. Dirigirle o no la mirada al interlocutor supone o no interrumpir su discurso, habilitarlo para continuar, etc.⁷ Las observaciones realizadas durante los talleres con los niños mostraron algunas dificultades para esperar turnos, mirar y compartir las opiniones de los compañeros, lo que refleja la falta de “entrenamiento” y de experiencia compartida en la enseñanza. Las propuestas de leer a todo el grupo, las de compartir experiencias personales, reflexionar sobre lo leído, etc. requieren de la aplicación de habilidades relacionadas con la posibilidad de participar en lecturas colectivas.

6 **Leyendo con niños Sordos:** texto elaborado por enseñame, A.C. y el Taller de Animación a la Lectura del Fondo de Cultura Económica. México, D.F.: Artes Gráficas Panorama, 2000.

7 Una descripción detallada de la función de la mirada puede encontrarse en: Veinberg, S. y Curiel, M. Está todo a la vista, solo hay que saber usarlo. Simposio Internacional de Lengua de Señas y Educación de sordos, San Pablo 1993.

4. Mantener visibles el texto, la LSA y las imágenes.

Leer supone tener presente el libro en todo momento, supone que el que lee está en contacto directo con el texto escrito. Tanto la lengua de señas como la lectura del texto y de las imágenes del libro implican la puesta en marcha de mecanismos de atención visual. La atención visual dividida es una de las particularidades de la lectura en LSA. De parte de aquel que lee del libro, mover las manos para leer en LSA, sostener el libro y señalar las imágenes implica coordinar acciones que requieren conocer y manejar adecuadamente estrategias visuales que puedan ser seguidas por aquellos a los que se les está leyendo. Por otro lado, aquellos que están recibiendo la lectura deben saber dónde mirar en cada momento, concentrar la atención en uno o en más asuntos al mismo tiempo, conocer los usos de la lengua para participar, para interrumpir, para anticipar y al mismo tiempo seguir el hilo de la historia.

Las imágenes y las palabras aportan conocimientos e información que se construye en interacción con la lectura del mediador. La lectura se lentifica porque el niño necesita más tiempo para alternar entre los dibujos, el texto y las señas, pero es un tiempo que se necesita respetar. Una forma de facilitar este proceso (alternancia) consiste en señalar sobre el libro o sobre el niño.

CONCLUSIONES

Las habilidades necesarias para acceder a la lectura se desarrollan desde los primeros momentos de la vida de un niño cuando, desde muy pequeño, “*aprende a leer*” lo que sucede a su alrededor, es decir a dar significado a los acontecimientos cotidianos. En esta misma línea, expresamos que los significados de los textos no están solamente en los mismos sino que son asignados por el lector en función de las experiencias vividas.

Las experiencias tempranas adquieren un valor esencial en el proceso de alfabetización mucho antes del momento de la enseñanza formal; el camino lector comienza antes del momento de la escolarización. Queda claro entonces que para transitarlo es necesario construir habilidades tempranas precursoras de la lectura y generar espacios de contacto con los libros; incluir los agentes alfabetizadores y el dominio profundo de las dos lenguas: el español y la lengua de señas argentina.

Los niños sordos que no desarrollan una comunicación amplia en sus hogares carecen de experiencias relacionadas con la alfabetización familiar y por lo tanto no establecen un contacto con la lectura en los primeros años de sus vidas. Adquirir tempranamente la lengua de señas argentina, posibilita *leer la experiencia y narrarla*. De este modo, los niños se inician como narradores cuando otros les hablan, les cuentan y lo entienden, es decir, cuando permiten que despliegue sus propias palabras.

En el proyecto *Placer de Leer*, el contacto de la comunidad educativa con los libros, con adultos sordos hablantes naturales de la lengua de señas, el uso rico de la lengua de señas, y las necesidades de los niños de jugar, expresarse, opinar, participar desde su propia lengua demostraron claramente que es posible crear espacios sociales y lingüísticos adecuados para favorecer el acceso a los textos.

Esta práctica inscripta dentro de un contexto de educación bilingüe provocó que tanto los adultos como los niños que participaron se encuentren con el deseo de leer y cuestionen representaciones fuertemente consolidadas que afirmaban que “los sordos no pueden leer”.

Proponemos implementar estrategias de intervención educativa para reemplazar las representaciones socialmente instaladas acerca de los sordos y la lectura: este cambio incluye lógicamente al ámbito educativo pero también a la comunidad sorda, a las familias, a los profesionales involucrados con el área de la Sordera y a las políticas lingüísticas que permitan tomar las decisiones pertinentes.

Las instituciones escolares tienen la posibilidad de instituir estos espacios y abrirlos a la comunidad sorda para incluir su lengua, su pensamiento, su identidad y su forma de interpretar el mundo en la diagramación de programas de capacitación de mediadores de lectura, de reflexión y discusión junto a docentes oyentes sobre los modos y estrategias de lectura en LSA, sobre la necesidad de seleccionar materiales educativos pertinentes y accesibles y sobre la incorporación de estos descubrimientos en la práctica diaria.

A Inclusão de Surdo Através do Trabalho Científico

A Inclusão do Surdo Através Do Conhecimento Científico

Dr^a. Vivian M. Rumjanek¹

Vivemos em uma sociedade científica/tecnológica em constante desenvolvimento. Este é um desafio que, na sociedade brasileira, se torna mais premente quando se trata de incluir indivíduos com algum tipo de desigualdade (social, cultural, econômica, física) visto que a própria sociedade vai se adaptando aos poucos ao crescimento tecnológico vertiginoso. Esse crescimento cria um processo de exclusão tecnológica que ao ser associada a uma exclusão econômica e social limita de muito as oportunidades de um jovem com algum tipo de necessidade especial. Nosso trabalho tem como foco o jovem surdo e busca oferecer a esse jovem a possibilidade de integrar-se aos avanços da ciência e tecnologia de forma crítica, aprendendo conceitos científicos com quem faz ciência ao invés de simplesmente receber informação, isto é desenvolvendo uma compreensão de como ocorrem os avanços científicos. Acreditamos que esse jovem será capaz de compreender melhor certos conceitos, perder preconceitos, julgar por conta própria e apresentar opiniões fundamentadas sobre avanços tecnológicos que afetam sua vida. Em paralelo este projeto busca oferecer ao aluno surdo a possibilidade de ampliar a sua inserção no mercado de trabalho, através de uma formação técnica em Biociências.

A comunidade surda é linguística e socialmente marginalizada quanto à educação, principalmente na área científica. Isso decorre de várias barreiras e a experiência de nosso grupo com educação científica de surdos tem mostrado que a forma de ensino a qual esses alunos vem sendo expostos está defasada e ineficaz. Há uma enorme barreira linguística que impede que conceitos sejam compreendidos e absorvidos através de explicações teóricas. Apesar da abordagem utilizada por nós não utilizar aulas teóricas (sendo totalmente baseada em experimentos em que os elementos, intelectual e visual, são responsáveis pelo aprendizado), o principal problema ao iniciarmos nosso trabalho foi verificar a grande dificuldade do jovem surdo com relação à língua Portuguesa escrita. Diversos trabalhos internacionais parecem

¹ PhD pela University of London, Inglaterra. Professora Titular do Instituto de Bioquímica Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro Titular da Academia Brasileira de Ciências.

indicar que este é um problema compartilhado por vários países e suas respectivas línguas. De qualquer forma nossos cursos utilizavam a língua brasileira de sinais (LIBRAS), que é a língua natural de comunicação entre os surdos, e acreditávamos que a presença de intérpretes seria capaz de superar dificuldades de comunicação. Entretanto, logo ficou claro que existe uma paucidade de termos científicos tecnológicos em LIBRAS, e se o intérprete não conhece o assunto e não existe o termo correspondente em LIBRAS, ele tem dificuldade de contextualizar e explicar algo que ele mesmo desconhece. Isso tornou claro a necessidade de capacitação do intérprete. Essa necessidade se tornará cada vez maior quanto mais complexa for a área em que o intérprete necessite atuar. Não acreditamos que seja possível, nas universidades, termos “um” intérprete. Serão necessários intérpretes especializados para as respectivas áreas do conhecimento. Há 5 anos utilizamos a mesma equipe de intérpretes e cada vez que um novo tema é abordado eles são treinados, tiram dúvidas, assistem conferências no assunto. A capacitação e formação continuada do intérprete é essencial.

Apesar de reconhecer a dificuldade encontrada pelo surdo com a língua portuguesa, nossos estudos visam combater o modelo de educação especial ancorada no remediar uma suposta incapacidade e inferioridade das pessoas surdas. Ao contrário, nosso projeto vem mostrando que os alunos surdos possuem uma excepcional capacidade visual, espacial e de compreensão, e que são capazes através de experimentos, de descobrir por si sós respostas a questões bastante complexas. Mas seria essa abordagem suficiente para suprir a necessidade de conhecimento científico do jovem surdo?

O nosso primeiro passo com relação à inclusão científica do surdo foi utilizar cursos experimentais de curta duração na área de Biociências, para verificarmos se haveria procura e interesse por parte do jovem surdo em participar dos mesmos. Já foram oferecidos vários desses cursos com temas diversos como: “O sistema imune na saúde e na doença”; “O que sabemos sobre DNA?”; “Coagulação: por que paramos de sangrar?”; “Câncer tem cura? Medicamentos x Câncer”; “Insetos que se alimentam de sangue” etc. Apesar dos temas parecerem muito pontuais, eles induzem a questionamentos e levam a experimentos que se estendem muito além dos temas propostos. Os cursos se baseiam nas perguntas dos alunos e nas abordagens experimentais propostas por eles. Dessa forma um mesmo tema pode ser abordado por vários grupos de formas muito diferentes, mimetizando o que ocorre no ambiente científico. Também é necessário que os alunos executem técnicas complexas, iguais as que seriam utilizadas no dia a dia de um projeto científico, com os equipamentos que são normalmente utilizados. Isso porque é preciso ao mesmo tempo mostrar a complexidade dos métodos e desmistificá-los; mostrando que é possível compreendê-los e aprender como executá-los. Já foram realizados 9 cursos

experimentais de curta duração para um total de 152 alunos surdos, além de envolver alguns professores e agentes educacionais do INES. O número de inscrições para participar dos cursos é muito alto, podendo atingir até três vezes o número de vagas oferecidas, e em torno de 60% dos ex-alunos dos cursos querem fazê-lo outra vez. Sugerindo que os cursos possuem ampla aceitação.

Os cursos de curta duração funcionam em tempo integral por uma semana. No final do mesmo são oferecidas 2 vagas de estágio remunerado em um laboratório de pesquisa para os alunos que, além de quererem estagiar, se distinguiram no curso. O estágio se assemelha mais com a atividade científica. Existe uma rotina, os resultados dos experimentos precisam ser reproduzíveis e isso envolve a repetição dos mesmos. Também existe a necessidade de documentar os resultados obtidos (tomar notas, preparar tabelas e gráficos). Ciência deixa de ser uma nova descoberta por dia, com os elementos surpresa associados a ela, e passa a ser uma atividade um pouco menos lúdica e mais organizada. Nem todos os estagiários se adaptam a essa nova situação, mas o mesmo ocorre com estagiários ouvintes. Desde o início de nosso projeto já foram oferecidos estágios para 10 alunos surdos. Desses, uma estagiária permanece conosco há quatro anos, e é agora monitora do curso de extensão em Biociências e possui uma bolsa de iniciação científica da FAPERJ. Dois estagiários estão no curso de extensão, dois estagiários tiveram que abandonar o estágio por necessidade de um emprego, dois estão realizando o estágio no momento, e três saíram do estágio por não demonstrar as aptidões ou interesse necessários.

O interesse e entusiasmo dos alunos nos cursos de curta duração, onde tudo é novidade, não nos permitia afirmar que esse interesse persistiria em um curso longo, diário, que se somaria às aulas na escola, podendo ser inclusive extenuante visto que alguns alunos precisam viajar de muito longe para chegar na UFRJ. Criamos então um curso regular de extensão em Biociências, que funcionaria como um “piloto” para o oferecimento de um curso técnico em Biociências para esse grupo de alunos. Um aspecto importantíssimo neste curso (que também faz parte dos cursos de curta duração) é a construção conjunta do conhecimento decorrente do trabalho em grupo.

A criação e desenvolvimento da ementa do curso de extensão foi algo extremamente complexo. Isso porque os temas necessitam serem resolvidos experimentalmente através das perguntas e execução pelos próprios alunos e, além disso, apesar de organizado em módulos como os cursos de curta duração, precisam apresentar uma continuidade, para que o aluno aprenda Biociências com uma visão integrada. Verificamos, neste primeiro curso oferecido, que os módulos levam muito mais tempo que o originalmente planejado. Isto porque, os temas despertam uma série de perguntas e

questionamentos muito além daqueles originalmente imaginados por nós. Por exemplo, o módulo sobre fertilização abordou uma série de problemas do cotidiano da vida dos alunos, com dúvidas que eles desejavam que fossem esclarecidas, mostrando a carência de informação desse grupo. Por outro lado, depois de ter realizado experimentos em um determinado tópico (por exemplo, separação de DNA) os alunos nos traziam várias imagens do YOU TUBE e outros portais, que haviam acessado espontaneamente na busca de mais informação. Essa informação era agora para eles clara (pois haviam vivenciado) e visualmente compreendida. Não temos a menor dúvida, a curiosidade está lá.

No decorrer de nossas atividades, envolvendo cursos experimentais e estágios na área de pesquisa científica, verificamos o entrave produzido pelo fato de LIBRAS ser pobre em termos técnicos e científicos. Além disso, como os intérpretes não são indivíduos formados em áreas ligadas a ciência, encontravam muitas vezes dificuldades em explicar em LIBRAS conceitos que não dominavam totalmente. Isso fez com que os próprios surdos sentissem a necessidade de possuírem sinais para se comunicarem e explicarem os fenômenos que observavam. Dessa forma novos sinais só puderam ser desenvolvidos a partir de temas vivenciados pelos surdos nos cursos ou nos estágios. A partir de então, o nosso grupo formado por biólogos, intérpretes, e com a participação de surdos, vem anotando e analisando os novos sinais para a produção de um glossário científico em Biociências. Alguns sinais novos são rapidamente aceitos e incorporados. Por outro lado, outros sinais não são incorporados pelos alunos surdos e acabam sendo abandonados (não constam do Glossário), ao passo que outros foram modificados com o uso e só a versão final está no Glossário.

No momento, um fascículo do Glossário que versa sobre “Sangue” já se encontra disponível. Este primeiro fascículo apresenta 121 termos científicos/tecnológicos e equipamentos todos na temática Sangue. Desses 121 sinais muito poucos existiam de acordo com o “Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue Língua Brasileira de Sinais” por Fernando César Capovilla e Walkiria Duarte Raphael Capovilla. Os vocábulos já existentes representavam palavras de uso cotidiano como sangue, vasos sanguíneos, que foram repetidos no nosso glossário para possuímos uma obra abrangente. Portanto, os novos sinais representam realmente uma aquisição importante para o desenvolvimento científico tecnológico da comunidade surda. No momento os temas “Sistema Imunológico”, “Célula” e “Câncer” estão preparados para gravação. Outros temas como DNA, Fertilização, Embriogênese, Desenvolvimento já possuem também uma série de novos sinais anotados.

Os novos sinais deverão facilitar a comunicação científica entre os surdos e provavelmente o ensino formal de Biociências, no entanto constatamos

que em um futuro próximo, essa comunicação científica entre os surdos não será bastante ampla para suprir todo o conhecimento obtido de forma informal visto que uma grande parcela do nosso conhecimento não é obtida formalmente nas instituições de ensino. Entretanto não existem estudos no Brasil sobre a absorção de conhecimento científico obtido pelos surdos de forma informal (através de meios de comunicação, museus etc) nem sobre o grau de entendimento científico nessa comunidade obtido através do ensino formal.

Resultados iniciais de avaliação da nossa experiência com grupos de alunos surdos, sugerem que entre os alunos do ensino fundamental, a principal fonte de informação mais utilizada era amigos/família ouvintes, enquanto os alunos do ensino médio recorrem, em sua maioria ao jornal e à televisão. Para analisar o grau de entendimento dessas fontes, foram realizados grupos de discussão em que os mesmos discutiam 2 temas que estivessem presentes na mídia: um assunto de cunho geral e um assunto de cunho mais científico. As discussões eram filmadas e traduzidas por intérpretes de LIBRAS. Através da discussão livre entre os grupos de alunos surdos, comparamos o discurso obtido quando o debate versava sobre um tema científico ou geral, mesmo que ambos tenham sido amplamente difundidos pela mídia. É indiscutível que os assuntos de cunho geral geravam debates mais animados e direcionados, do que aqueles envolvendo um tema de cunho científico, quando os alunos rapidamente se desviavam do tema central.

Foram feitas, em paralelo, análises da compreensão de jovens surdos expostos a textos de reportagens de divulgação científica. Desta forma, procuramos estabelecer como o conhecimento transmitido pela mídia (televisão, jornais e revistas) é absorvido pelo indivíduo surdo. Ficou patente que a informação tem o seu acesso restringido para os surdos, uma vez que é divulgada na língua portuguesa, então segunda língua dessa comunidade. Isso restringe a leitura de informação impressa ou de legendas em telejornais. Quando questionados sobre que elementos poderiam facilitar sua compreensão para leitura das matérias impressas de jornais, o uso de imagens foi a possibilidade mais citada, logo a seguir eles sugeriram textos com poucas palavras e finalmente só dois alunos responderam o uso de mais manchetes como importante para a leitura de jornais.

Nesse choque entre a língua portuguesa e a LIBRAS, a leitura dos veículos de comunicação, desde impressos até eletrônicos, é dificultada, pois a compreensão de textos depende de conhecimento lingüístico e competência lingüística para que a leitura seja de produção e recepção. Verifica-se um círculo vicioso em que a compreensão dos textos se baseia também em algum tipo de conhecimento pré-adquirido, que para o surdo é obtido através de sua língua (LIBRAS). No entanto faltam conceitos

científicos e mesmo gerais em LIBRAS, o que acarreta a não compreensão da língua portuguesa e consequentemente acesso restrito à informação. A restrição à informação leva à falta de conhecimento científico, fechando então o círculo de incompreensão.

Um aspecto importantíssimo a ser destacado no nosso trabalho com os surdos na UFRJ, é o fato de além do convívio com os alunos surdos ter produzido interesse e envolvimento de vários alunos de pós-graduação no problema dessa comunidade (*o que é ser surdo em um mundo de ouvintes*) e ter levado vários deles a começar a aprender a língua de sinais (LIBRAS), nosso projeto conseguiu incentivar alguns de nossos pós-graduados a dedicar seu trabalho de tese ao ensino e formação de jovens surdos em Biociências. A formação de jovens pesquisadores envolvidos em oferecer aos jovens surdos ensino de qualidade em ciências, sempre associado à pesquisa, cria uma nova classe de profissionais, agora essencial como resultado da lei que prevê a inclusão de surdos em escolas regulares com a obrigatoriedade do ensino em LIBRAS. Não há dúvida que nosso trabalho mostrou que esta é uma via de mão-dupla, o convívio é o elemento real da inclusão.

APOIO FINANCEIRO – FAPERJ, FINEP, CAPES

A Inclusão de Surdo Através do Trabalho Científico

O Livro em Libras

Dr. Luiz Cláudio da Costa Carvalho²

Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES).

Desde o primeiro semestre de 2009, a convite da Prof.^a Marta Ciccone, Coordenadora da Equipe Interdisciplinar do PROJETO LIVRO EM LIBRAS, temos nos reunido para colocar em prática nossa intenção de produzir uma versão de um “livro”, registrado em um DVD, inteiramente em LIBRAS. Eu falo aqui em nome da Prof.^a Marta, dos professores surdos, dos estudantes surdos, dos intérpretes de LIBRAS, dos profissionais nas variadas modalidades de conhecimentos que envolvem o mencionado projeto. Mais do que dos bons modos que recomendam o uso do “plural de humildade” em textos acadêmicos, deles virá o tempo verbal que passarei a utilizar. Antes de redigirmos o projeto e encaminhá-lo para a aprovação e posteriores encaminhamentos do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico do INES, montamos um Grupo de Trabalho, realizamos reuniões e fizemos algumas filmagens experimentais que foram e ainda serão fundamentais para o bom desenvolvimento de nosso projeto. Estamos prestes a começar nossa primeira filmagem. No próximo Congresso do INES, se tudo correr como esperamos, já estaremos em plena distribuição de 3000 DVDs, de um “livro” inteiramente sinalizado, que deverão alcançar as bibliotecas brasileiras onde possa haver um estudioso surdo desejoso de fruir um texto “escrito” viso-espacialmente.

O QUE É O PROJETO LIVRO EM LIBRAS?

Trata-se de uma idéia aparentemente simples e que, no entanto, uma dará origem a um produto cultural, salvo engano, absolutamente inédito em toda a América Latina. O objetivamos produzir versões, inteiramente em LIBRAS, de textos de relevância acadêmica e cultural, especialmente na área das chamadas ciências humanas ou, mais amplamente, das chamadas Humanidades. Nossa tentativa será reproduzir, em termos linguísticos e semióticos, condições de leitura as mais semelhantes possíveis àquelas com que se lêem versões de “textos” de toda e qualquer língua. Do mesmo modo que o leitor de um texto vertido em outra língua qualquer,

² Professor Adjunto do Curso Bilingüe de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Doutor em Letras Vernáculas pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

o usuário de LIBRAS, que desejar ler os textos sinalizados e registrados sem legendas em um DVD, deverá estar intelectualmente preparado para lê-los de maneira crítica e autônoma. Justamente o que se deseja é possibilitar ao usuário de LIBRAS aquela saudável e desafiadora solidão criativa que o leitor de qualquer outra língua tem diante de um texto. O que se pretende evitar é, tanto quanto possível, a interferência de terceiros na leitura autônoma do usuário de LIBRAS. Sabe-se que, em se tratando de versões, é impossível evitar, de todo, interferências e imprecisões. Pode-se, entretanto, tentar minimizá-las.

Através do trabalho de uma Equipe Interdisciplinar, coordenada pela Prof.^a Marta Ciccone, composta por Consultores Acadêmicos, um Profissional da área da Lexicologia, um Profissional de Programação Visual, Consultores Surdos com Curso Superior Completo e Intérpretes de LIBRAS/Português, pretendemos produzir e distribuir para locais de estudo e pesquisa 3000 (três mil) cópias de um LIVRO EM LIBRAS.

A primeira obra que iremos verter para LIBRAS será:

MORATO, EDWIGES. M. LINGUAGEM E COGNIÇÃO – As Reflexões de L.S. Vygotsky Sobre a Ação Reguladora da Linguagem. 2ed. São Paulo : Plexus Editora (Grupo Editorial Summus), 2002.

Formalmente liberada sem ônus para o INES, gentilmente pela autora e pela editora, justifica a exclusiva versão Português/LIBRAS deste livro o fato de existirem variadas áreas de formações acadêmicas interessadas e/ou compromissadas com estudos sobre usos da linguagem humana, relevando-se, dentre outras, as áreas da Educação, da Psicologia, da Sociolinguística, da Fonoaudiologia e tantas outras áreas também das ciências sociais e humanas.

Resta salientar apenas que a presente iniciativa se prestará para inaugurar a progressiva produção de uma coletânea de livros de cunho acadêmico exclusivamente em LIBRAS, de modo que outras obras de igual interesse para as Ciências Humanas e/ou áreas afins deverão oportunamente constituir novos materiais para novas versões do Português escrito para esta nossa Língua Brasileira de Sinais.

O QUE JUSTIFICA NOSSA INICIATIVA?

O Ministério da Educação tem, atualmente, o princípio da inclusão como norteador das políticas públicas. Entretanto, a educação formal inclusiva, para atingir plenamente seus objetivos, precisará sempre *“responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização*

e exclusão”¹. Tal compromisso demanda, dentre outras coisas, a garantia de acesso irrestrito aos bens culturais por parte dos mencionados setores populacionais vulneráveis à marginalização e à exclusão. Portanto, a garantia de inclusão formal no sistema educacional será preciso agregar a possibilidade concreta de acesso espontâneo de quantos assim o quiserem a tais referidos bens. A chamada Lei de Acessibilidade (Decreto-lei 5296 de 2 de dezembro de 2004) é relacionada frequentemente apenas a questões arquitetônicas e/ou urbanísticas. Entretanto, em seu artigo 8, relativo aos fins da acessibilidade, parágrafo II, alínea d, está escrito que deverão ser consideradas “*barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação*”.

O Projeto LIVRO EM LIBRAS visa, então, ajudar a eliminar possíveis barreiras linguísticas que impeçam o livre acesso de usuários da Língua Brasileira de Sinais a produções textuais de reconhecida importância. Desse modo, as demandas do processo educacional inclusivo da pessoa surda, em geral, as necessidades nacionais de garantir meios de realização efetiva de conquistas sociais relacionadas com a Lei de Acessibilidade e as experiências concretas oriundas do contexto Bilíngue do Curso Bilíngue de Pedagogia, ministrado pelo INES, explicam também a urgência de inéditas realizações de versões em LIBRAS (através da produção de material áudio-visual, DVD) de textos de academicamente relevantes. Tais versões objetivam garantir a autonomia discursiva e crítica do leitor surdo, usuário de LIBRAS, como primeira língua. Esse leitor/aluno surdo não pode ficar eternamente restrito apenas a recursos bibliográficos em sua segunda língua, o Português escrito. Muito menos, pode ficar vivendo contínua e intelectualmente às expensas das leituras e interpretações de professores, intérpretes e demais intermediários.

De fato, a relevância do presente Projeto fica patente também na prática diária do aludido Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Alguns de nossos professores já tentaram resolver a questão do acesso a textos importantes para suas aulas através de uma espécie de “livre tradução” em LIBRAS. Porém, o trabalho para produzir versões consistentes em qualquer língua demanda, conforme sabemos, um tratamento mais rigoroso e criterioso, praticamente inviável nas práxis cotidianas docentes e discentes. Profundas questões linguísticas estão imbricadas no ato, aparentemente simples,

1 - DUTRA, CLÁUDIA PEREIRA. Diferentes Olhares Sobre Inclusão. Secretaria de Educação Especial/ MEC - 05 de julho de 2005. Reunião do CONADE Fórum de Inclusão - 29/07/2005. Matéria captada em www.mid.org.br/educacao/diferentes_olhares_sobre_a_inclusao.doc (19/03/2009).

de verter um texto de um sistema linguístico para outro e daí decorre a demanda de se criarem imediatas e criteriosas versões, para a LIBRAS, de textos acadêmicos culturalmente relevantes. Trata-se de uma iniciativa inédita em terras brasileiras, mas os riscos de tal empreitada explicam-se plenamente diante do vasto campo de possibilidades de leitura autônoma que se abrirá para o usuário da nossa Língua Brasileira de Sinais.

Tais textos deverão estar à disposição não só do estudante surdo, regularmente inscrito em cursos do Ensino Superior, mas também de qualquer usuário da Língua Brasileira de Sinais que esteja apto e espontaneamente deseje ter acesso a tais espécies de produções. Em paralelo e além de responderem a uma necessidade didático-pedagógica, versões em LIBRAS serão bens culturais que deverão estar à disposição de educadores e também livres-pensadores usuários e/ou interessados na Língua Brasileira de Sinais, algo que progressivamente irá inclusive alavancando sua emergente e promissora produção de natureza literária.

Releve-se que tais gêneros de produções não invalidarão ou excluirão o uso do Português escrito, caso os usuários de LIBRAS assim o desejem. Irão buscar, isto sim, ampliar o canal de acessibilidade e possibilidades de utilização do uso culto, autônomo e intelectualmente produtivo da Língua Brasileira de Sinais. Entendemos, portanto, que criações de produtos culturais de tal natureza venham a ser de máxima importância para a aquisição não só de conhecimentos acadêmicos, mas para a ampliação das possibilidades linguísticas dos usuários de LIBRAS em intercâmbio também com outras modalidades discursivas.

Nossa proposta para produção de um primeiro material áudio-visual (DVD) de tal de gênero é fundamental, enfim, para o sucesso da meta de se garantir acessibilidade a bens acadêmicos por parte da pessoa surda, tendo em vista que, em nosso país, é de conhecimento geral a carência de oferta de recursos didáticos e pedagógicos viabilizados por produtos culturais dessa natureza.

Dois fatos mais cruciais justificam a construção e a consequente difusão de nossos LIVROS EM LIBRAS. Explicitando agora mais precisamente tais questões, de pronto têm-se particularizadas disposições da Lei Nº 10. 436, assinada em Brasília a 24 de abril de 2002 pelo então Presidente FERNANDO HENRIQUE CARDOSO e a seguir pontuadas:

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

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical

própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (grifo nosso).

(Portal MEC – matéria eletronicamente captada em 16 / 02/ 2009)

Em paralelo, tem-se o Edital de nº 04/2008 que foi publicado no Diário Oficial da União de nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 05 de maio de 2008. Intitulado Edital INCLUIR, este documento toma por objetivo :

“promover ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior; apoiar a criação, reestruturação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior; promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicações e a efetivação da política de acessibilidade universal” (grifo nosso).

(Portal MEC – matéria eletronicamente captada em 16 / 02/ 2009)

Como se percebe, em tal Edital ficam, então, também previstas eliminações de barreiras pedagógicas, atitudinais e de comunicação, eliminações estas a se voltarem não só para impasses vividos por pessoas surdas em seus acessos e decorrentes trânsitos acadêmicos em nosso Ensino Superior pela falta de uma efetiva inclusão da própria LIBRAS em atividades de salas de aula. Conforme pontuado também no item anterior, tais eliminações de igual forma deixam pressuposta ainda como meta uma progressiva diminuição da **atual e total ausência de correlatas referências bibliográficas que sejam necessariamente produzidas e então lhes sejam disponibilizadas também nesta sua língua brasileira de sinais.**

Quais os objetivos a serem alcançados?

- Preservar a autonomia discursiva e crítica do leitor surdo usuário de LIBRAS.
- Tratar à Língua Brasileira de Sinais e a seus usuários de forma equivalente a qualquer outra língua e seus respectivos falantes,

no que diz respeito à necessidade de versões de textos criados originalmente em outras línguas.

- Iniciar elaboradas práticas de know-how para versões de textos acadêmicos da língua Portuguesa escrita para a Língua Brasileira de Sinais.
- Atender a necessidade de material didático e pedagógico a ser utilizado em aulas com alunos surdos e outros usuários de LIBRAS de nível educacional avançado, possibilitando assim o estudo acadêmico, a produção de idéias e de discursos tendo como suporte um vocabulário e uma sintaxe inteiramente sinalizada.
- Ajudar a eliminar possíveis barreiras linguísticas que impeçam o acesso autônomo de usuários da Língua Brasileira de Sinais a produções textuais de reconhecida importância, na área de Humanidades, desde que previamente editados em Português.
- Dar respostas concretas às demandas do processo educacional inclusivo da pessoa surda, em geral, notadamente nos meios universitários.
- Garantir meios concretos de realização efetiva de conquistas sociais relacionadas com a Lei de Acessibilidade em terras brasileiras.
- Oferecer soluções a questões educacionais oriundas das experiências concretas surgidas no contexto bilíngüe do Curso de Pedagogia do INES e difundi-las de maneira a que atinjam a um público ampliado, composto de educadores e livres-pensadores, vinculados ou não a instituições de ensino e pesquisa, interessados na Língua Brasileira de Sinais.
- Possibilitar o trânsito entre o texto escrito em Língua Portuguesa e o texto em LIBRAS, em consonância com a Lei de LIBRAS, segundo a qual, a LIBRAS não substituirá a Língua Portuguesa.
- Inaugurar a progressiva produção de uma coletânea de livros de cunho acadêmico com versões em LIBRAS.

CULTURA E COMUNIDADE SURDA

Dr. Eugene Mirus

Não nos foi disponibilizado o texto desta palestra.

CULTURA E COMUNIDADE SURDA

Dr^a Karin Strobel – UFSC²

Dentro de Estudos Culturais podemos perceber as lutas políticas de diversos grupos procurando perceber os diferentes olhares de muitas manifestações culturais, principalmente aqueles que enfatizam resistências presentes nos povos surdos às práticas ouvintistas.

É por meio da cultura³ que um povo se constitui, integra e identifica as pessoas e lhe dá o carimbo de pertencimento, de identidade. Neste caso, a existência de uma cultura surda ajuda a construir as identidades das pessoas surdas dentro da sociedade. De acordo com a pesquisadora surda, Perlin (1998), as identidades são múltiplas e multifacetadas, podendo ser definidas em várias categorias, sempre dependendo de suas vivências sociais; assim como veremos aqueles que nasceram ouvintes e se ensurdeceram, aqueles que tiveram contato tardio com a comunidade surda e aqueles que continuam com uma identidade dividida entre os dois mundos e aqueles que se guiaram sempre pela experiência visual.

Segundo Hall (1997), a preocupação com a cultura ocupa uma posição influente para com os significados das relações sociais e os problemas políticos, as formas como os diferentes grupos culturais e sociais são neles representados é a mais importante marca dos Estudos Culturais

Com os Estudos Culturais aproximamos Estudos Surdos para compreender sobre as práticas culturais e sociais na constituição identitária de sujeitos surdo, analisamos as atribuições de significados em suas práticas culturais do seu cotidiano.

No campo dos Estudos Culturais teve influência nas reflexões sobre a história de surdos, utilizando conceitos fundamentais, tais como cultura, identidade e diferença, sem falar que atribuem um novo sentido ao conceito de representação e mostram como as lutas por imposição de significados, a política da diferença e da identidade é vivida em toda a sua intensidade, bem como a negociação de espaço, a busca de posições de poder.

Haverá de fato, uma ‘Cultura Surda’? O que seria uma cultura surda? Ela existe? Como uma cultura surda esta inserida no povo surdo?

(...) tarefa do estudo da cultura surda é descobrir quem os surdos pensam que são. Do ponto de vista dos surdos, quem se qualifica como uma pessoa surda e quem não o faz? Quais são as ‘categorias distintas de pessoas’ que

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Especialização em Auto Comunicação pelo Instituto de Educação do Paraná e Graduada em Pedagogia com Habilitação de Magistério pela Universidade Tuiuti do Paraná.

3 Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, a cultura é como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno de significação (SILVA, 2000, p.32)

a cultura surda impõe ao mundo? Se o mundo visto através dos olhos do surdo não é habitado por pessoas sem rosto e sem qualidades, quem são os ‘alguéns’, positivamente caracterizados e apropriadamente identificados? (WILCOX, 2005, p.83)

No decorrer da trajetória da história dos surdos evidencia muitas interpretações de fontes e literárias em deferência ao povo surdo dando lugar à sua cultura, valores, hábitos, leis, língua de sinais e não mais a valorização excessiva da história registrada sob as visões do colonizador:

Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto, já um significado e uma apreciação valorativa. (PESAVENTO, 2005, contra-capá)

Na percepção da cultura surda refletimos os movimentos mundiais de surdos procurando não ter uma tendência em priorizar apenas os fatos vivenciados pelos educadores ouvintes, tornando-se uma história das instituições escolares e das metodologias ouvintistas de ensino.

E sim procurar retratar os padrões culturais do povo surdo através de relatos, depoimentos, fatos vivenciados e de observações, misturando-se em um emaranhado de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos de surdos que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas.

Os sujeitos surdos vêem o mundo de maneira diferente, em alguns aspectos, porque suas vidas são diferentes por terem mais experiência visual e longe da experiência auditiva.

Segundo autora surda Strobel, em seu livro “As imagens do outro sobre a cultura surda”:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (2008, p.22)

A cultura retrata a vida que os surdos levam, suas conversas diárias, as lições que ensinam entre si, suas artes, seus desempenhos e seus mitos compartilhados, seu jeito de mudar o mundo, de entendê-lo e de viver nele.

Para compreender melhor, cito um exemplo que se pode comparar com a cultura surda, os autores Freeman, Carbin E Boese, exemplificam na posição de um outro grupo totalmente diferente na sociedade, o de soldados. Eles têm uma perspectiva de vida na sociedade diferente dos civis, eles apreciam conversar sobre os assuntos em comum, sobre bombas, armas, pára-quedismo, etc. É obvio que de diversas maneiras, eles são mais ou menos parte da cultura de seus países. Podem ter muito em comum com os soldados de outros países e juntos sentirem mal compreendidos ou poucos apreciados pelos civis, e ao mesmo tempo, sentem orgulho na pratica de atividades desconhecidas para muita gente. (1999)

Assim, como afirma a pesquisadora surda, que as atitudes faz com que os surdos se identifiquem ao mundo visual próprio deles:

É o caso de ser surdo homem, de ser surdo mulher, deixando evidencias de identidade, o predomínio da ordem, como por exemplo, o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para com os achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc. (PERLIN, 2004,p.77)

Assim como ocorrem com as diferentes culturas, a cultura surda é o padrão de comportamento por sujeitos surdos compartilhadas: a experiência trocada com os seus semelhantes quer seja na escola, nas associações de surdos ou encontros informais com isto origina a identificação como pertencente a um povo distinto caracterizado por compartilhar língua de sinais, valores culturais¹, hábitos e modos de socialização assim como reflete Hall (2004), é a representação que atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior. Novamente descreve a pesquisadora surda:

(...) As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com o maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o individuo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menosvalia social. (PERLIN, 2004, p.77-78)

¹ Valores culturais: respeito e preservação de língua de sinais e da cultura surda.

Nas comunidades surdas podemos perceber vários artefatos culturais do povo surdo que podem ser a experiência visual, lingüístico, literatura surda, vida social, esportiva, artes, políticas e outros.² “(...) o conceito ‘artefatos’ não se referem apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”.(STROBEL, 2008, p.35)

Para o sujeito surdo ter acesso às informações e conhecimentos e para estabelecer sua identidade é essencial criar uma ligação com o povo surdo em que se usa a sua língua em comum: a língua de sinais.

A língua de sinais é uma das principais marca da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2008, p.42-43)

A cultura surda, como já expliquei até aqui, compreende a língua de sinais, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo, inclusive o artefato material que pode ser os dispositivos eletrônicos não auditivos, o telefone para surdos – um pouco maior que o telefone convencional, na parte de cima tem um encaixe de fone e embaixo dele tem um visor onde aparece escrito digitado e mais abaixo tem as teclas para digitar-, campainha com sinal luminoso, relógio com despertador vibratório e entre outros. Estes são adaptados à necessidade do surdos, pois faz uso principalmente do canal visual.

Atualmente o povo surdo está utilizando muitas adaptações visuais utilizadas pela comunidade ouvinte, tais como fax, internet, mensagens pelos celulares, ‘closed-caption’: legenda de televisão e outros. Esta aumentando os programas de televisão com interprete de língua de sinais.

Uma das maiores e orgulhosas conquistas feita pelo povo surdo é a comemoração de seu dia, o ‘dia do surdo’, esta data é comemorada em muitos países, na maioria em mês de setembro com variação de dias, aqui no Brasil comemoramos o dia do surdo no dia 26 de setembro, porque nesta data foi um marco histórico importante - foi fundada a primeira escola de surdos no Brasil³. Nesta data o povo surdo comemora com muito orgulho

2 Para saber mais sobre os artefatos culturais, ler: STROBEL, Karin. “As imagens do outro sobre a cultura surda”, editora UFSC, Florianópolis, 1ª Ed. 2008/ 2ª Ed: 2009.

3 Foi fundada a primeira escola de surdos no Brasil, o atual INES- Instituto Nacional de Educação dos Surdos, em Rio de Janeiro no dia 26 de setembro de 1857 pelo prof. Francês surdo Eduardo Huet.

tendo sua cidadania reconhecida sem precisar se esconder embaixo de braços de sujeitos ouvintistas, assim como reforça a Moura:

O dia do Surdo tem um significado simbólico muito importante. Ele representa o reconhecimento de todo um movimento que teve início há poucos anos no Brasil quando o Surdo passou a lutar pelo direito de ter sua língua e sua cultura reconhecidas como uma língua e uma cultura de um grupo minoritário e não de um grupo de ‘deficientes’ (2002, p.11)

O povo surdo vê nos movimentos uma possibilidade de caminhada política na luta de reconhecimento da língua de sinais e de suas identidades surdas contra as práticas ouvintistas, assim como diz a pesquisadora surda:

Para o movimento surdo, contam as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social (PERLIN, 1998, p 71)

Vilhalva, surda pedagoga conclui:

(...) esta verdade sublime o Surdo encontra quando entra para o mundo totalmente visual - espacial da Comunidade Surda interagindo com a Cultura Surda, Artes Surdas, Identidade Surda, Língua de Sinais dos Surdos Urbanos e dos Índios Surdos, Pedagogia Surda em toda a sua complexidade e diferenças. (2004)

Referências

BHABHA, Homi K, *O local da cultura*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Estudos Culturais: uma introdução*. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O que é afinal, Estudos Culturais?*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREEMAN, Roger D., CARBIN, Clifton F., BOESE, Robert J. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília, Gráfica Valci Editora Ltda, 1999.

HALL, Stuart, *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2004.

_____. *A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo*. In Revista Educação e Realidade: Cultura, Mídia e educação. V.22 nº3 julho-dez, 1997

MOURA, Maria Cecília de. *História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais*. In LOPES FILHO, Otacílio de C. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997.

_____. *O dia do Surdo*. in BADIN e PINTO, Cláudia Gisele. *Surdo sim, mas não mudo...* Revista Sentidos, ano 2, nº11, Novembro de 2002.

PERLIN, Gládis T.T. *Identidades surdas*. In Skliar Carlos (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998

PESAVENTO, Sandra J.; *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomás Tadeu da, *Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário Crítico*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2000.

_____. *O que é afinal, Estudos Culturais?*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes. 2000.

STROBEL, Karin Lilian. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora UFSC, 1ª edição 2008 / 2ª edição 2009..

VILHALVA, Shirley, “*Por uma pedagogia surda*” www.tveregional.com.br, acessado em 8/ 06/2004

WILCOX, Sherman e WILCOX Phyllis Perrin. *Aprender a ver*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

WOODWARD, Kathryn, *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, in SILVA, Tomás Tadeu da (org), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes. 2000.

Cultura e Comunidade Surda

Historias de sordos en el lado oscuro de la tierra: tres ejemplos de la presencia de Asia y África en la narrativa de la sordera

Dr. Rafael Alejandro Oviedo⁴
www.cultura-sorda.eu

BERLÍN

Los “Deaf Studies” (estudios sordos) florecen en la última década. Se proponen como una nueva área de trabajo académico. Fuera de los muchos eventos que se promueven, y de las publicaciones que estos generan, han surgido diversos programas universitarios de estudios sordos.

La historia de los sordos y la sordera es uno de los campos más florecientes de esta área de trabajo (hay además vetas filosóficas, pedagógicas, políticas). En el grueso de las publicaciones destaca una agenda en la cual el reconocimiento del pasado sería la clave para la definición de una identidad sorda moderna.

Una revisión de contenidos de los estudios sordos lleva a descubrir que su ámbito geográfico se limita casi exclusivamente a las áreas urbanas de los países del “primer mundo” (entiendo como tal EEUU, la UE y Australia).

Dentro de estos, la historia de la sordera se circunscribe de modo general a la historia de la educación. No voy a discutir aquí las razones para ello, pero sí mencionaré el hecho de que el interés hiperbólico por lo educativo ha opacado la descripción de otras esferas de la vida de los sordos.

En tal sentido resultan muy interesantes las huellas históricas dejadas por las personas sordas de otras partes del mundo, y en particular aquellas que no están vinculadas a lo educativo (al menos en el sentido institucional que acostumbramos darle)

Encontrar estas huellas no es fácil. En primer lugar, es muy poco lo que se encuentra más allá del mencionado ámbito educativo y de las formas de organización que este genera. La mayoría de esas huellas son breves y fragmentadas. En muy pocas ocasiones constituyen un relato completo. En los siguientes minutos voy a presentarles algunos ejemplos de unas y otras,

⁴ Rafael Alejandro Oviedo Palomares (Venezuela, 1966) Investigador y docente de las lenguas y la historia de las personas sordas. Es licenciado y magister en literatura y lenguas (Universidad de Los Andes, Venezuela), así como doctor en lingüística (Universidad de Hamburgo, Alemania). Ha sido docente universitario en varias instituciones europeas y americanas. Desde 2005 vive como freelance en Berlín, Alemania, desde donde edita la página web www.cultura-sorda.eu.

provenientes de estudios muy recientes, algunos de ellos todavía en curso, que realizan diversos investigadores en

EUROPA Y ASIA.

No quiero con esta panorámica más que dar una idea de los variados hallazgos hechos sobre las vidas de personas sordas en partes del mundo que pocas veces reciben del interés del „occidente“. Las primeras referencias históricas. Los sordos en las cortes hititas (Turquía, Irak, Siglos XXIII al X. a.C.) El bote sordo de la buena ventura (Egipto, 1046 d.C.)

LAS PRIMERAS REFERENCIAS HISTÓRICAS

Las primeras referencias hechas a personas sordas, de modo individual, remontan varios milenios antes de nuestra era. Son conocidas las menciones hechas en proverbios sumerios datados como anteriores al año 2500 a.C. (y que parecen haber sido incluidos mucho más adelante en los textos sagrados hindúes *Rig Veda*, *Atharvaveda*, y *Avesta*, todos anteriores al 1500 a.C.). **“El sordo cierra la escalera y el paje atraviesa el cerrojo.”** (Boysan-Dietrich, 1987)

“Pero cuando amanece, el hombre sordo y yo En un jeroglifo egipcio fechado en 2450 a.C. aparece citada la primera persona sorda identificada por su nombre, Ptahhotep, quien se lamenta por la pérdida del oído en su avanzada edad.

Tales referencias son de antiguo conocidas, y constan en la mayoría de textos de historia. Las referencias a grupos de sordos, sin embargo, han debido esperar mucho para salir a la luz. Hasta hace relativamente poco tiempo, la referencia más antigua a tales grupos era hecha en el libro del sordo francés Pierre Desloges (1779).

Gracias a los estudios de M. Miles, en Inglaterra, las primeras de estas referencias han retrocedido cerca de dos mil quinientos años. Vamos a comentarlas.

ASIA

Los estudiosos de la lengua hitita y los „sumerogramas“, la escritura en piedra dejada en lo que es hoy el territorio de Irak y Turquía, llevan décadas discutiendo qué hacen tantos sordos en esas inscripciones.

Una inscripción presente en un sello representa a la ¿Quién era U.hub? princesa Tutanapshum, sentada, mientras una mujer está de pie frente a ella. Sobre esta figura dice una inscripción: “Aman-Ashtar, la dama sorda, la *balbuceante*, es su sirvienta” (Frayne, 1993)

El paje sube al techo. Delante de él camina un sordo. El sordo cierra la ventana. El paje pasa el cerrojo y entramos a los dormitorios reales, para recoger los materiales rituales” (Otten & Soucek 1969)

“Los sordos barren el suelo, asperjan agua, le llevan al rey agua en las manos.” (Otten 1971). “El hombre sordo le da la copa al rey; el rey bebe de ella. El jefe sordo bebe también, entonces realiza el rito de santificación sobre el rey” (Götze, 1970)

“U.Hub” es el sumerograma que representa a una persona sorda. La antigüedad de algunas de esas inscripciones se remonta al Siglo XXIII antes de Cristo (hace 4300 años!).

Como hemos visto en los ejemplos anteriores (hay multitud de ellos), hay referencias permanentes a personas sordas.

Algunas de esas referencias hablan también de gestos hechos por esas personas sordas, o hacia ellas (un rey levanta los ojos, y esto es entendido como una orden; una parturienta levanta la mano hacia un objeto ritual, para significar la pureza; un capitán mueve su lanza de determinado modo, para ordenar algo a sus soldados) aunque no hay evidencias que puedan interpretarse como del uso de una lengua de señas.

Los sordos aparecen casi siempre, en las inscripciones, en labores de vigilancia, como soldados, aunque también se los encuentra como sirvientes, y hay algunos ejemplos de sordos dirigiendo rituales religiosos de importancia (en los que el rey participaba).

Particularmente interesante es la inscripción reproducida por Götze (1970). Esta decía: „El hombre sordo le da la copa al rey; el rey bebe de ella. El jefe sordo bebe también, entonces realiza el rito de santificación sobre el rey“

Miles (2009) encuentra en este pasaje varias claves:

1. Aparecen allí dos personas sordas distintas, el “hombre sordo” y “el jefe sordo”. Esto podría sugerir que existían grupos de hombres sordos en el personal del palacio, con la consecuente implicación de un posible uso de lengua de señas entre ellos.
2. Aun cuando la evidencia de que personas sordas estuvieran junto a oyentes en rituales religiosos es rara, vemos que el „jefe sordo“ está aparentemente realizando un rito de santificación sobre el rey, un papel que necesariamente sería de una cierta relevancia, reservada a grandes sacerdotes, o al menos a personas muy respetadas que disfrutaran de acceso a los círculos más personales del rey.

La inscripción reproducida por Götze (1970) es fechada al menos antes del Siglo X a.C. Si la interpretación de Miles es correcta, la primera referencia histórica a actuaciones colectivas de personas sordas se retraería a 3000 años antes de nuestro tiempo.

Otra muy interesante interpretación que hace Miles sobre estas evidencias históricas es la siguiente: Hay numerosas huellas de los sumerios en territorio turco. Muchos siglos después surgió en este el imperio otomano. Entre los sultanes y otros dignatarios otomanos se registró, por siglos, la costumbre de tener sirvientes sordos.

Esta costumbre llevó a que la lengua de señas se convirtiera en medio de comunicación cotidiano en las cortes turcas, entre oyentes, hasta el final del imperio otomano, en la década de 1920. Sobre esto voy a hablar más adelante.

No existen, sin embargo, evidencias de una vinculación directa entre unos y otros escenarios. La siguiente referencia que conocemos, tal vez menos fragmentaria que las anteriores, aparece en los relatos de viaje del maestro religioso y viajero persa Nasir Khosrau, quien visitó Egipto entre los años 1046 y 1049 d.C.

Khosrau relata las ceremonias de la crecida anual del Nilo. Estas eran iniciadas al abrirle a las aguas antes represadas un canal mayor. El Califa daba un soplo simbólico hacia el primero de los diques que contenía al río: entonces el gentío comenzaba a removerlo con picos y palas hasta que el agua escurría lo bastante como para poder lanzar botes a ella.

A partir de este momento, una vasta parte de la población participaba de las celebraciones. El honor de ocupar el primero de los botes estaba reservado a los “sordomudos”:

El primer bote lanzado al canal se llena con sordomudos, llamados “Kung” o “Lal” en persa. Se les atribuía el traer buena suerte, y el sultán hacía distribuir donativos entre ellos (Miles 2007)

Estos tripulantes eran escogidos por las autoridades y además recibían un pago por su labor. Ellos tenían una peligrosa labor: navegar el bote en las furiosas aguas liberadas por el dique roto. Esta labor supone que los marineros habrían podido comunicarse unos con otros (con una lengua signada, necesariamente).

Es imposible reconstruir el tipo de relaciones sociales que puedan haber mantenido estas personas sordas (con toda probabilidad hombres jóvenes) entre sí, fuera del contexto anual de esta ceremonia.

Hay sin embargo algunas pistas que nos permiten saber algo de ellos. En el Siglo VIII d.C. (776- 868) vivió un escritor árabe llamado Abu Othman Amr bin Bahr, que tenía el apodo de al-Jahiz (“el de los ojos protruidos”). A él se debe el tratado más antiguo conocido acerca de los derechos de los discapacitados, *Al-Barsan wal-Argan wal-Umyan wal-Hawlan* [los leprosos, el baldado, el ciego y el bizzo].

Al-Jahiz, , enfermedades o discapacidades como la lepra, la ceguera o las parálisis eran características físicas comparables a la calvicie o la fealdad. Sus argumentos eran que tales condiciones físicas no deberían ser vistas como impedimentos para que alguien fuera excluido de su activa membresía en la sociedad musulmana o no pudiera desempeñar funciones sociales importantes.

Las enfermedades o marcas físicas no podían ser vistas como estigmas sociales, sino como señales del favor de Dios.

Al-Jahiz distinguía distintos tipos de sordera, entre sordos que hablaban y sordos que no tenían habla, sino señas. Estos últimos eran individuos de derecho si se comunicaban con señas inteligibles.

Las reflexiones de Al-Jahiz se enmarcan en el contexto de las leyes tradicionales musulmanas. En la Sura 36, versículo 65 del Corán, dice: “Hoy sellamos su boca, pero sus manos nos hablan”. A este fragmento del libro sagrado de los musulmanes puede remitirse la consideración dada en la tradición posterior a la comunicación señada.

En La hedaya o guía. Un comentario a las leyes musulmanas, obra traducida y publicada en Londres en 1870, encontramos por ejemplo: (sobre el valor de las imprecaciones hechas por una persona muda): “su imprecación es incumbente, porque sus señas son lo mismo que las palabras de uno que tiene el poder de la palabra” (Hedaya, Libro IV, Cap. X, Divorcio).

Nuestros doctores conciben una diferencia natural entre una persona originalmente muda, y otra que meramente se encuentra bajo la influencia de una reciente incapacidad de hablar, por varias razones: PRIMERO, las señas no resultan reconocibles, a menos que ellas sean habituales y sus significados se encuentren ya fijados, lo que es el caso de la persona muda, pero no el de aquella que ha sido meramente privada de su habla (...)“ (Hedaya, Libro LIII, Cap. Ultimo, Casos misceláneos).

“Una persona muda puede ejercer matrimonio, divorcio, comprar o vender, decidir sobre un castigo o sufrirlo, ya sea a través de señas o de la escritura“ (Hedaya, Libro LIII, Cap. Ultimo, Casos misceláneos).

“Como se ha afirmado antes, „si una persona muda hace señas, o escribe, esto es válido“, de lo cual se infiere que las señas y la escritura poseen igual peso, y que cualquiera de ellas es suficiente (...) (Hedaya, Libro LIII, Cap. Ultimo, Casos misceláneos).

Miles (com. Personal) reporta haber encontrado, en registros egipcios del Siglo XIII, datos sobre transacciones inmobiliarias (compra y venta de casas y terrenos) hechas por un hombre sordo que se comunicaba exclusivamente a través de señas.

A partir de datos como los anteriores asumimos que en las ciudades árabes ya en el Siglo XI existían grupos de personas sordas(mudas), que eran reconocidas como individuos de derecho si dominaban señas cuya forma y significado fueran ya estables y conocidos. Es decir, si dominaban una lengua de señas de uso público.

Algunas de esas personas (mudas) podían escribir. Aun cuando no podamos afirmarlo más que como especulación, dada la precariedad de los datos, cabe pensar que entre estos usuarios de la escritura hubiera algunos sordos prelocutivos, que habrían aprendido a escribir a través de algún proceso educativo no conocido.

En ausencia de la dinámica de poder de la escuela, ¿cómo evolucionará un determinado colectivo de adultos sordos? Un caso semejante, del cual supieron los europeos en siglos anteriores y del que los lectores modernos apenas tienen noticia, es el del uso de una lengua de señas como lengua cotidiana en las cortes turcas, a lo largo de cinco siglos. Colectivos de sordos surgidos fuera del contexto escolar: La lengua de señas en las cortes del Gran Turco (1520-1923)

Entre los Siglos XVI y XX una gran cantidad de labores de las cortes del sultán turco fueron asignadas a personas sordas.

Su lengua de señas (llamada *İşaret* en lengua turca) era con frecuencia usada por el sultán y sus allegados oyentes en la comunicación cotidiana.

El uso de la *İşaret* fue introducido a las cortes alrededor de 1520 por el Califa Soleimán el Magnífico (1494-1566) Este uso de una lengua de señas fue observado por numerosos testigos europeos, que lo registraron para la posteridad como una de las características más curiosas de la cultura otomana.

La razón de este uso era que muy pocas personas en las cortes tenían el privilegio de hablarle directamente al sultán o a sus parientes más cercanos. Y escuchar sus voces estaba también prohibido. Una lengua de señas ofrecía una excelente solución para resolver el problema que tales prohibiciones causaban en la vida cotidiana de las cortes.

El uso de la *İşaret* se hizo tan generalizado, que llegó incluso a desarrollarse una variedad táctil para la comunicación en la oscuridad. Esta se basaba en contactos sobre el cuerpo. No conocer todas estas variantes de la comunicación era visto como una severa falta de respeto hacia el sultán (Hayes de Courmenin, 1624)

Tan expandido estaba el uso de esta lengua, que se dice que el rechazo del Sultán Mustafá I, en 1617, a aprender la *İşaret*, fue la razón para que la corte lo obligara a abdicar, luego de tres meses de haber ocupado el trono (Habibullah's Encyclopedia).

La *İşaret* era enseñada y aprendida de modo formal, en escuelas organizadas en la corte. "Tales escuelas (...) durante el día tenían su lugar

frente a la mezquita [... donde los jóvenes...] aprenden la lengua de los mudos, que consta de muchísimas señas, y con la cual ellos, según su costumbre, pueden conversar unos con otros de modo pleno; no solamente para informar sobre su opinión acerca de asuntos cotidianos, sino también para contar historias, y los fundamentos de su propia religión, las leyes y las reglas del Corán, el nombre del Profeta Mahoma y para entender todo aquello que de modo usual puede ser expresado con la lengua” (Ricaud, 1686)

La formación de los sirvientes sordos incluía también el aprendizaje de la escritura y de la lectura labial. En esta última eran algunos de ellos muy hábiles. Según el historiador turco Cantemirs (1734), un portero sordo llamado Dilzis Mahomet observó una conversación en la que algunos cortesanos planificaban un atentado contra el Visir Köprülü. Gracias a su habilidad para leer los labios, y apoyándose en el sospechoso lenguaje corporal de los conjurados, Dilzis Mahomet descubrió el complot y dio aviso sobre él.

La İşaret llega a las cortes, según investigaciones recientes, a consecuencia de la tradición de llenar estas con „personas de condiciones especiales“ (enanos, jorobados, ciegos, albinos, sordos), que eran vistas como portadores de buenaventura.

Para los señores de las cortes, los sordos (prelocutivos) tendrían, por sobre todas estas otras personas, la ventaja de su discreción: no podrían enterarse de lo que se hablaba a su alrededor, y en caso de ser presionados, tampoco podrían revelar lo que sabían.

Esta fue la razón por la que muchos sordos fueron traídos a trabajar a las cortes turcas, especialmente en funciones de „ejecutores de justicia“ (verdugos), que en sus ratos libres ejercían la jardinería.

La tradición cuenta que dos de estos verdugos-jardineros, quienes eran hermanos, fueron observados por el Sultán Soleimán mientras hablaban en señas, y que de allí surgió la idea de comenzar a usar señas para la comunicación cotidiana de los oyentes en las cortes.

RELATOS DE EUROPEOS SOBRE LA İŞARET

Don Francisco de Quevedo, en su *Hora de todos y la Fortuna con seso*, cuenta que el sultán turco consideraba como una falta hacia su autoridad que alguien oyera su voz. “El Gran Señor, que juzgaba a desautoridad que sus vasallos oyan su voz y traten su persona aun con los ojos..., Por esta razón, respondía a sus interlocutores con “seña muda”.

Según otro escritor español, Otavio Sapiencia, el uso de la lengua de señas era tan generalizado que “Toda la conuersación del Gran Turco es con mudos, enanos y truhanes, y en Palacio todos hablan a lo mudo,

haziendo dello particular profesión, y no quiere otra conuersación, sino del dicho género de gente” (Sapiencia 1622:17)

Un relato menos pintoresco, del orientalista austríaco Joseph von Hammer, que vivió varios años en la corte turca, afirma que la necesidad de no expresarse sino por señas en presencia de [el Sultán] Murad IV llevó el lenguaje de los mudos al grado más elevado de su desarrollo: el guiño de ojos, el chasquido de dientes, había sustituido a la palabra (von Hammer 1837).

ALUMNOS Y MAESTROS DE UNA ESCUELA DE SORDOS TURCA (CA. 1900)

Los señores de las cortes turcas, ya a mediados del Siglo XV, pusieron en práctica ideas como que los sordos eran educables, que eran hábiles para desempeñar numerosos oficios y que su lengua de señas permitía codificar cualquier tipo de información, incluso la contenida en el Corán.

En la época de mayor auge (Siglos XVII-XVIII) de uso de la *İşaret* era tal la demanda de personas sordas en las cortes, que prácticamente todos los jóvenes sordos de Turquía eran enviados a ellas. El servicio en las cortes se entendía como una empresa de por vida.

En el caso de los varones, muchos eran castrados antes de entrar al servicio. Con todo, la vida de los sordos en las cortes era vista como regalada, vistas las duras condiciones en que vivía la población del país (las tasas de mortalidad infantil rondaban el 50%).

La escuela de sordos, como institución, comienza en Turquía en 1902, como resultado del proceso de occidentalización que dos décadas más tarde llevó al fin de la monarquía. En ella se usaba el „método combinado“.

Posiblemente la decisión de usar entonces este „método combinado“ (en un momento en que estaba de moda el „método oral puro“) pudo haber estado influenciada por la presencia de sordos en las cortes. Esto no ha sido comprobado.

La institución de la *İşaret* en las cortes turcas comenzó a declinar ya en el Siglo XIX, pero persistió todavía hasta la tercera década del Siglo XX. Terminó definitivamente con la desaparición del sultanato otomano.

A principios de la década de 1950 se prohibió el uso de señas en las escuelas de sordos de Turquía, por la influencia de asesores alemanes.

No hay estudios que demuestren algún tipo de parentesco entre la *İşaret* de las cortes y la hoy llamada Lengua de Señas Turca (*Türk İşaret Dili*), pero los sordos de ese país asumen la tradición de las cortes otomanas como sus propios orígenes.

REFLEXIONES FINALES

Nos hemos paseado por diversos relatos históricos relacionados con la vida de personas sordas de nacimiento en los continentes asiático, africano y americano. Algunos de esos relatos refieren a individuos sordos, otros a grupos de personas sordas.

En los relatos observamos diferentes opciones de integración de esas personas al colectivo oyente. En las cortes hitita y turca parece haberse creado una privilegiada casta de trabajadores sordos. En la más antigua tradición musulmana, la lengua de señas era reconocida para efectos legales.

Son diversos ejemplos de cómo el ingenio humano puede encontrar diversos caminos para integrar a sus miembros desprovistos del sentido del oído.

Implante Coclear: Algumas Questões

Implante Coclear: Algumas Questões Relacionadas ao Desempenho Escolar

Dr^a. Maria José Monteiro Buffa¹

A deficiência auditiva de grau severo ou de grau profundo traz consequências na vida de uma criança impedindo ou dificultando a aquisição da linguagem oral, causando com isso dificuldades no convívio familiar, social e no desempenho escolar.

Graças aos avanços tecnológicos, muitas crianças se beneficiam dos aparelhos de amplificação sonora individual (AASI); mas, um grupo de crianças com deficiência auditiva de grau severo ou de grau profundo, mesmo com AASI, não consegue detectar os sons da fala. Uma alternativa para este grupo de crianças é o Implante Coclear (IC), um tratamento cirúrgico, que possibilita à criança a sensação de audição, favorável para a percepção da fala (Moret 2005).

Para que os resultados com o IC sejam positivos, os critérios de seleção devem ser rigorosos, assim como a garantia de acesso da criança aos programas efetivos de (re) habilitação auditiva ou à terapia fonoaudiológica especializada.

Este trabalho é muito estruturado no HRAC. O hospital já realizou mais de 500 implantes e a equipe da Seção de Implante Coclear é bastante rigorosa na seleção, que segue alguns critérios: o tipo e o grau de deficiência auditiva; a idade da criança; o tempo de privação sensorial auditiva (tempo de surdez); o desenvolvimento global da criança; a presença de outros comprometimentos associados à deficiência auditiva; o acesso da criança aos programas efetivos de (re) habilitação auditiva ou à terapia fonoaudiológica especializada; a motivação e a participação dos pais no processo de (re) habilitação da criança, entre outros.

O Centro Educacional do Deficiente Auditivo- Cedau/ HRAC/USP é um programa com proposta educacional e terapêutica e tem como objetivo (re) habilitar crianças com deficiência auditiva, usuárias de IC e/ou AASI, buscando a integração da audição as suas vidas e sua competência comunicativa por meio da linguagem oral. Atende atualmente 38 crianças, sendo que 07 usam apenas AASI e, 31, são usuárias de IC e AASI e foram implantadas no HRAC- USP.

1 Psicopedagoga Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana, Diretora do Serviço de Educação e Terapia Ocupacional/ Centro Educacional do Deficiente Auditivo- Cedau/Núcleo Integrado de Reabilitação e Habilitação-NIRH, do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais- Universidade de São Paulo- Bauru- SP

O trabalho de (re) habilitação da criança para ter sucesso tem que ser vivenciado entre todas as pessoas que fazem parte de sua vida. Portanto, o Cedau tem como focos de atenção, além da criança, a família e a escola, uma vez que se sabe que o desenvolvimento pleno da linguagem ocorre em diferentes contextos comunicativos e que a casa da criança e a escola são os locais onde ela passa a maior parte do tempo, comunicando-se, trocando informações e aprendendo. Além disso, na escola, a criança com deficiência auditiva convive com crianças ouvintes e fica exposta aos padrões de linguagem oral de acordo com sua faixa etária, o que favorece seu desenvolvimento de audição e linguagem oral. Assim, pais, professores e terapeutas devem ser parceiros, trocando experiências e caminhando lado a lado com a criança. A tríade, terapeutas, família, escola é fundamental para o sucesso da (re) habilitação, assim como para a efetividade da inclusão da criança no ambiente escolar.

A ESCOLA E A FAMÍLIA

A família é a maior responsável pela garantia das condições favoráveis à educação da criança, ela deve ser a intermediária entre a escola e o terapeuta. Desta forma, é também a principal responsável em passar as primeiras informações ao professor sobre as particularidades de sua criança e as dificuldades que o déficit auditivo ocasiona.

O professor deve ter conhecimento de que a criança com deficiência auditiva não é menos capaz que a criança ouvinte, ela pode apresentar algumas desvantagens no processo ensino-aprendizagem em função da diferença de oportunidades, no dia a dia em relação à criança que ouve. A deficiência auditiva não deve ser enfatizada e, para favorecer e auxiliar o seu desenvolvimento e suas necessidades, os pais e professores devem ter a mesmas condutas.

O professor deve envolver os pais no processo de aprendizagem da criança. Sempre que possível, deverá conversar com os pais sobre suas expectativas em relação à escola e à aprendizagem da criança, sobre os objetivos das aulas, os conteúdos ministrados e sobre as formas de avaliação. Os pais poderão inclusive ser orientados a simular provas e conversar antecipadamente com a criança sobre os conteúdos que ainda serão ministrados e explorar com a criança os temas que ela estudará em sala de aula. Certamente estas estratégias auxiliarão a compreensão da criança e favorecerão o seu aprendizado.

A ESCOLA E OS REABILITADORES

É muito importante que o professor esteja em contato com a equipe de (re) habilitação ou com o fonoaudiólogo da criança, para que adquira

conhecimento sobre as condutas adequadas para favorecer a inclusão da criança na escola, assim como seu aprendizado. Portanto, a equipe de (re) habilitação do Cedau, composta por psicopedagogas, fonoaudiólogos, psicóloga e assistente social, ministra curso de capacitação para os professores para que atuem de forma eficaz com essas crianças, procurando sanar dúvidas e levando informações importantes para que se sintam mais seguros no decorrer de seu trabalho.

Os professores devem ter conhecimento sobre o que é a deficiência auditiva e suas consequências; o que é o AASI e o IC e como manuseá-los; sobre as diferenças de comunicação da criança com deficiência auditiva; suas capacidades e habilidades.

Sendo orientados, os professores podem adotar atitudes adequadas, que favoreçam a inclusão, tais como: esclarecer aos demais alunos sobre a deficiência auditiva e as necessidades específicas da criança; incentivar as iniciativas de interação entre a criança com deficiência auditiva e seus colegas de classe; não cercar a criança com deficiência auditiva de privilégios; vê-la, sobretudo, como uma criança; o que pode para ela pode para todos; elogiar suas qualidades e atributos, mas chamar sua atenção quando necessário. Ao explorar corretamente os acontecimentos naturais e rotineiros do ambiente escolar o professor aumenta as oportunidades de integração entre todos os alunos.

Para o bom desempenho escolar da criança com deficiência auditiva, os professores devem garantir algumas condições básicas em sala de aula, tais quais: determinar o lugar da criança na sala, garantindo a proximidade entre ambos. Quanto mais próximo estiver o falante do microfone do AASI ou IC, melhor será a percepção dos sons da fala pela criança. Isto também favorecerá a leitura orofacial, recurso muito utilizado pelas crianças com deficiência auditiva e especialmente se considerarmos os ruídos da sala de aula ou do ambiente externo. A presença de ruídos de fundo dificulta, para a criança, a percepção dos sons da fala. Arrastar cadeiras e mesas, ruídos do pátio ou da rua, ventiladores etc., também são amplificados pelo AASI e transmitidos pelo IC à criança mascarando a voz do professor. A boa luminosidade no ambiente também deve ser favorável, para facilitar a leitura orofacial. A criança deve ver o rosto do professor de frente, ou de um ângulo que facilite sua visualização, devendo o rosto estar sempre iluminado. Portanto, o professor deve evitar dar aulas caminhando pela classe.

Algumas estratégias comunicativas descritas na literatura por Bevilacqua e Formigoni (1997) podem auxiliar tanto o professor, quanto os colegas de classe a se comunicar melhor com a criança com deficiência auditiva, como as que se seguem:

É imprescindível que todos os colegas e os professores converseм normalmente com as crianças com deficiência auditiva, com voz clara, em volume e articulação normais. A criança com deficiência auditiva precisa do padrão normal de comunicação, tal qual as pessoas ouvintes se comunicam. A voz deve ser interessante e animada e as expressões faciais devem ser ricas e corresponder às ações; assim a criança compreenderá melhor o que está vivenciando.

Para chamar a atenção da criança, o professor deve primeiramente chamá-la pelo nome e evitar cutucá-la, dando-lhe a chance de usar a audição. Caso não consiga a atenção da criança, é possível utilizar recursos visuais, tais quais: movimentos corporais, toques e gestos apropriados.

O professor tem um papel muito importante no acesso, na construção e no aprimoramento da linguagem oral pela criança; portanto, deve explorar ao máximo o uso da língua oral na sala de aula.

Ao falar com a criança, é importante dar um tempo para obter a resposta para que a informação auditiva seja processada. As frases devem ser curtas e simples e palavras isoladas devem ser evitadas, assim como os diminutivos que tornam as palavras mais extensas e com a mesma terminação.

É importante manter sempre o diálogo, permitindo que a criança tenha sua vez de troca comunicativa. Quando não a compreender, é melhor demonstrar do que “fazer que entendeu”, assim a criança buscará formas mais eficazes para se fazer entender.

Na sala de aula, o professor deve garantir a compreensão da criança, exemplificando e mostrando à criança sobre o que está falando ou o que outras crianças estão falando. Em qualquer situação de comunicação, se necessário, o professor deve repetir a mensagem, simplificar, rephrasear usando sinônimos, reforçar a palavra-chave ou mesmo reelaborar a mensagem com palavras-chave mais significativas da sentença.

Para a criança com deficiência auditiva é primordial para sua compreensão usar uma palavra-chave para mudança de assunto e estabelecer uma rotina na sala de aula.

Transmitir o conteúdo e questionar a criança sobre o que ela entendeu é uma forma de avaliar se as explicações foram claras ou se são necessárias mais explicações e uso de recursos didáticos diversos para a sua compreensão.

A criança com deficiência auditiva, muitas vezes, apresenta falhas nos níveis fonológico, semântico, morfossintático e pragmático. Portanto, o desempenho linguístico não deve interferir na avaliação da capacidade acadêmica desses alunos. A avaliação deve valorizar o conteúdo, e não os erros da estrutura formal da língua portuguesa.

Lembrar que, para a maioria das crianças com deficiência auditiva, ouvir, falar, ler e escrever são habilidades vivenciadas e apreendidas quase

que ao mesmo tempo, e sua habilidade de expressão na escrita ainda pode ser restrita, o que pode comprometer a avaliação do conteúdo. Avaliar a criança oralmente é um recurso importante, visto que nem sempre a criança com deficiência auditiva conseguirá expressar-se tão bem na escrita, quanto oralmente.

Enfim, se o professor adotar as condutas e estratégias de comunicação adequadas, não terá necessidade de alterar ou adaptar as atividades para criança com deficiência auditiva, mas sim, estar atento se ela está compreendendo o conteúdo ministrado e atendê-la na sua necessidade.

A criança com deficiência auditiva usuária de implante coclear tem condições de acompanhar o ensino regular, desde que a tríade- terapeuta, família e escola- caminhem juntos e acreditem no seu potencial.

Atuar com criança com deficiência auditiva na sala de aula, é uma oportunidade de ampliar conhecimentos e exercitar com dignidade a profissão de educador.

Referências

BEVILACQUA MC, FORMIGONI GMP. *Audiologia educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva*. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1997.

BEVILACQUA MC, MORET ALM. *Deficiência Auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde*. São José dos Campos, SP: Pulso, 2005.

BUFFA MJMB, BRASOROTTO JS, BERRO AG, OLIVEIRA KF, GODOY LAF. *Manual de orientação para professores de crianças com deficiência auditiva: abordagem aurioral*. São Paulo- SP: Livraria Santos Editora, 2008.

BUFFA MJMB. *A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão do professor de classe comum*. Dissertação de mestrado. HRAC-USP. Bauru-SP. 2002

GENARO KF, LAMÔNICA DAC, BEVILACQUA MC. *O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José dos Campos, SP: Pulso, 2006.

Implante Coclear: algumas questões

Fg^a. Mônica Azevedo de Carvalho Campello¹

Em meados de 2007, alunos do Serviço de Educação Infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos se cadastraram como candidatos a cirurgia do Implante Coclear. Nessa oportunidade, iniciamos um debate em nossa Instituição em função da recusa (sic), em um dos Núcleos que realiza a cirurgia, em aceitar alunos que estudam numa escola onde a língua de instrução é a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Essa recusa provocou em todos nós, envolvidos diretamente com esses alunos; professores que atuam no Serviço de Educação Infantil e na Divisão de Fonoaudiologia, a necessidade de um novo olhar para essa realidade. Considerando ser o INES uma Instituição Federal de Ensino que possui aproximadamente 600 alunos e o Implante Coclear ainda ser visto com muita ressalva pela comunidade surda, essa questão sempre foi discutida de forma a respeitar a posição política das associações de surdos. Afinal foi árdua a luta para elevar a auto-estima dos surdos, principalmente por meio do reconhecimento da língua brasileira de sinais. Todavia é preciso não menosprezar a possibilidade de interagir no mundo dos ouvintes onde a maioria não domina a língua de sinais. Ou seja, a melhor compreensão do mundo sonoro e seus significados devem ser valorizados porque facilitam a aquisição do conhecimento e a inclusão social do surdo. Como afirma Kelman (2007), *A língua de sinais e o Implante Coclear não são mutuamente exclusivos*

Nessa mesma época, dos alunos da Educação Infantil inscritos em Programas de Implante Coclear, quatro deles, sendo três meninas e um menino, foram convocados e iniciaram o processo de avaliação para a cirurgia.

Paralelo a esse fato a Divisão de Fonoaudiologia, junto ao Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico – DDHCT e ao Departamento de Educação Básica – DEBASI, realizavam algumas ações com o objetivo de esclarecer mais sobre a tecnologia na certeza de que a informação seria um caminho para desmistificar as apreensões sobre a cirurgia.

¹ Fonoaudióloga do Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES, pós graduada em audiocomunicação e especialista no Método Perdoncini de Reeducação Auditiva.

O Implante Coclear é uma tecnologia que auxilia no tratamento da surdez severa e profunda e que pode ser utilizada por pessoas surdas pré-linguais – aqueles que perderam sua audição antes da aquisição da linguagem e por pessoas surdas pós-linguais em que a perda auditiva ocorreu após a aquisição da linguagem. É constituído por dois componentes: um interno e outro externo. O componente interno, inserido cirurgicamente, é composto por uma antena, um receptor-estimulador e um cabo multicanal de eletrodos. O componente externo é formado pelo processador de fala e antena transmissora (Costa Filho e Bevilacqua 2006).

O INES recebe constantemente pais e responsáveis, dos alunos de seu Colégio de Aplicação e da comunidade externa, ávidos por esclarecimentos sobre a tecnologia.

Constatamos serem inúmeros os fatores que motivaram o interesse pela cirurgia. Os pesquisadores Kluwin e Stewart (2000) conduziram um estudo sobre o processo decisório dos pais a respeito de implante coclear em seus filhos. O fator mais importante encontrado foi o do desejo dos pais de que a criança funcionasse como uma criança ouvinte. A frustração dos pais acerca da dificuldade de comunicação era o segundo fator mais importante.

Já na Suécia, Preisler, Tvinmgstedt e Ahlström (1999) conduziram um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento psicossocial de crianças surdas com implante coclear. Nenhum dos pais entrevistados considerava que a dificuldade de comunicação fosse a causa da decisão pelo implante. Até porque, na Suécia, os pais são estimulados a aprenderem língua de sinais e se comunicarem com seus filhos nessa língua. O que influenciou na decisão dos pais foi a possibilidade de seus filhos serem efetivamente, no futuro, pessoas bilíngües (Kelman, CA, Lima PO, Machado DP 2007).

Nossos alunos do INES que iniciaram seus atendimentos dentro do ensino bilíngüe desde a estimulação precoce realizaram a cirurgia do IC em diferentes épocas. Atualmente estudam em escolas regulares e utilizam também a língua brasileira de sinais para se comunicarem em situações diversas. Constatamos que essas crianças utilizam as duas línguas naturalmente em situações distintas. Tomo como exemplo o caso de um dos ex-alunos implantados, cuja avó materna é surda e não possui a língua portuguesa formal.

Estudos referentes ao uso da tecnologia do implante coclear em indivíduos falantes da língua de Sinais crescem a proporção que falantes da libras utilizam o implante e obtêm ganhos consideráveis em seu desenvolvimento lingüístico referente a língua oficial do país que vivem.

Num estudo da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Córdoba, Espanha, Jiménez, Pino, Herruzo (2008) investigaram o desenvolvimento da fala após o implante coclear unilateral entre um

grupo de crianças surdas pré-linguais, que foram educadas usando a linguagem falada, e outro grupo que utilizou as duas línguas (oral e de sinais). A conclusão desse estudo foi que o desenvolvimento da fala desses dois grupos é irrefutável, porém esse estudo contribuiu também para um debate interessante visto que o grupo bilíngüe obteve melhores resultados na fluência verbal mostrando-se capaz de evocar um número de palavras maior do que aqueles educados usando apenas a língua falada.

Em um outro estudo, longitudinal (Sanches, Diaz, Medina, Normand, 2010) feito durante os últimos dez anos na França com cinquenta crianças surdas pré-linguais que foram avaliadas nos aspectos relacionados a percepção da fala, língua, comunicação, equilíbrio psicológico, escolaridade e satisfação dos pais, constatou-se o benefício da utilização do Cued Speech¹, técnica que utiliza o espaço visual para o desenvolvimento da língua oral, durante o processo pré-implante e após 2 anos aproximadamente de implantação trazem um ganho equiparado as crianças que possuem uma audição normal.

No histórico abaixo, crianças surdas, ex-alunas do INES, levantamos alguns dados que são base para um recente estudo institucional. Nas tabelas (1 e 2) apresentamos suas características e informações escolares.

TABELA 1 : Características dos ex-alunos do INES

Sujeito	Sexo	Idade (anos)	Etiologia	Idade da cirurgia	Tempo de uso do IC
A. MAS	F	6 anos	Idiopática	4 anos e 9 meses	1 ano e 8 meses
B. .LRS	F	6 anos	Meningite	3 anos e 5 meses	3 anos
C. RSF	M	6 anos	Genética	4 anos e 6 meses	2 anos
D. CMR	F	7 anos	Idiopática	5 anos e 11 meses	1 ano e 8 meses

Sabemos que a “natureza e o grau de comprometimento dos pais e familiares no processo de habilitação para a linguagem da criança surda é decisivo para o sucesso do desenvolvimento das habilidades auditivas e para o desenvolvimento da linguagem” (Bevilacqua /Moret e cols (2005) e esse envolvimento familiar é muito importante principalmente em crianças pré-escolares. Podemos observar que os familiares dos ex-alunos da Instituição

¹ técnica criada em 1966 pelo Vice-Presidente para a planificação da Universidade Gallaudet, Dr. Cornett, que em 1965, ao redigir um relatório sobre a Universidade dos surdos Gallaudet, constatou que o nível médio de leitura dos surdos com a idade de 15 a 18 anos correspondia a de uma criança ouvinte de 8 anos, concluiu que nenhum método era eficaz até aquele momento, pois não permitia aos surdos adquirir a linguagem falada e, mais tarde, entrar facilmente na leitura, fonte de informação primordial para os surdos. A particularidade desta técnica é que ajuda a perceber tudo o que se diz no dia-a-dia pela leitura labial, sem substituí-la. Desde então, esta técnica foi adaptada em mais de 50 línguas tais como o Francês, o Russo, o Chinês e... o Português. (fonte <http://www.daily cues.com/PFC/index.html>

possuem compromisso e dedicação integral em relação ao seus filhos e um desejo muito grande de que a tecnologia possibilite uma maior inclusão. A comunicação acontece de forma bilíngüe, mas com um destaque maior para a modalidade oral da língua portuguesa para aproveitamento integral dos benefícios da tecnologia. Todos relataram mudanças significativas comportamentais, lingüísticas, mas principalmente auditivas.

Ressaltamos a importância desse envolvimento familiar, pois o uso do implante coclear acarreta mudanças não só na criança como também em toda sua família, sendo que esta tem um papel transformador da realidade dessas crianças criando infinitas oportunidades de vivência para que a aprendizagem ocorra incidentalmente. Serão as situações diárias que possibilitarão a aprendizagem de novas palavras fazendo com que a criança utilize-as também em outros contextos.

Estudos como os de Preisler e Cols (2002) mostram que a comunicação oral mais significativa é mais facilmente obtida em ambiente doméstico do que no ambiente escolar. e que isso ocorre em função da disponibilidade dos adultos em atender às suas necessidades comunicativas

TABELA 2 : Informações sobre a escolaridade

Sujeito	Ingresso no INES (ano)	Segmento	Ingresso no Ensino Regular	Escolaridade
A	2006	Estimulação Precoce	2009	1º ano (CA)
B	2006	Estimulação Precoce	2008	Jardim II
C	2006	Estimulação Precoce	2008	Jardim II
D	2006	Estimulação Precoce	2007	1º ano (CA)

Nesse contexto devemos também considerar a representação que os pais constroem de seus filhos surdos, cuja primeira língua é a de sinais, como interlocutores capazes de desenvolver a oralidade (Couto/ Lichtig, 2007)

Nas tabelas a seguir colhemos informações sobre como se dá a comunicação entre as crianças e seus familiares, se utilizam AASI contralateral e a frequência na terapia fonoaudiológica.

TABELA 3: Formas de comunicação dos ex-alunos e seus pais

Sujeito	Forma de comunicação /sujeito	Língua mais usada /sujeito	Forma de comunicação (pais)	Língua mais usada /pais
A	L. Portuguesa Oral / LIBRAS	L. Portuguesa Oral	L. Port.na modalidade Oral / LIBRAS	L. Port.na modalidade Oral
B	L. Portuguesa Oral / LIBRAS	L. Portuguesa Oral	L. Port. na modalidade Oral / LIBRAS	L. Port.na modalidade Oral
C	L. Portuguesa Oral / LIBRAS	L. Portuguesa Oral	L. Port. na modalidade Oral / LIBRAS	L. Port.na modalidade Oral

D	L. Portuguesa Oral / LIBRAS	L. Portuguesa Oral	L. Port. na modalidade Oral / LIBRAS	L. Port. na modalidade Oral
---	-----------------------------	--------------------	--------------------------------------	-----------------------------

TABELA 4: Informações sobre a utilização de AASI contralateral e Terapia Fonoaudiológica:

Sujeito	AASI contralateral ao IC	período	Terapia Fonoaudiológica	período	tempo
A	Sim	frequente	sim	2x/sem	45min
B	Não	-	sim	2x/sem	45mni
C	Não	-	sim	2x/sem	45mni
D	Sim	frequente	sim	2x/sem	45min

Como vimos, essa nova realidade de surdos usuários da tecnologia do implante coclear é muito recente no INES e vem provocando inúmeras discussões. Como única Instituição Pública Federal Especial para o atendimento de pessoas surdas não podemos deixar de falar sobre o tema. Na coleta dos dados institucionais referentes ao levantamento de casos de alunos que fizeram a cirurgia e utilizam a tecnologia, encontramos oito novos casos de alunos que já estão em processo de avaliação para a cirurgia.

Sem fugir da polêmica que essa nova realidade suscita, é fato que a pessoa surda vive imersa, potencialmente, num mundo bilíngüe. E que é preciso falar essas duas línguas, para que possa transitar com sucesso nos “dois mundos”. E nós, profissionais, devemos nos avaliar e refletir sobre o que acreditamos ser o caminho mais inclusivo.

Questões? Existem muitas, mas, citando novamente Kelmam (2007), “a certeza de que a dicotomização de escolhas, tornando-as mutuamente excludentes empobrece a questão. É preciso investigar de que forma o Implante e a língua de sinais podem conviver na escolarização da criança surda”

E nós, Instituto Nacional de Educação de Surdos, como acolheremos esse novo público de surdos implantados ?

Referências

KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, O. & MACHADO, D. *Aspectos educacionais e desenvolvimentais de crianças com implante coclear*. Disponível em www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/184.htm Acesso em : 20 de julho de 2010.

COSTAFILHO, O. A. & BEVILACQUA, M. C. (2006) *Otorrinolaringologia: princípios e prática* (PP.447-453). Porto Alegre : Artmed

_____. Disponível em www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/184.htm Acesso em : 20 de julho de 2010

JIMÉNEZ, M. S.; PINO, M. J.; HERRUZO, J. (2009). A comparative study of speech development between deaf children with cochlear implants Who have been educated with spoken or spoken + sign language. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73, 109-114

SANCHES, J. ; DIAZ, L. ; MEDINA, V. & LE NORMAND, M. T. (2010) Estudio longitudinal francés, de 10 años, sobre el desarrollo de 50 niños sordos prelocutivos com implante coclear: percepción del habla, language y comunicación, equilibrio psicológico, itinerario educativo y satisfacción de los padres. *II Congr s Internacional sobre sordeses*, libre de resums, 19-29

BEVILACQUA, M. C. & FORMIGONI, G. M. P. (2005). *O desenvolvimento das habilidades auditivas - Defici ncia auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde* p. 181 – 201 .São José dos Campos, Pulso.

VILLAS BOAS, A. C. V. C ; ROLIM RODRIGUES, O. M. P ; YAMADA, M. O. (2006) Promovendo a interação mãe-criança com implante coclear: um estudo de caso. *Psicologia: teoria e Pesquisa*, vol.22 n. 3 Brasília, set/dec 2006

COUTO, M. I. V; LICHTIG, I. *Efeitos da amplificação sonora sobre as modalidades comunicativas utilizadas pelos pais* . Pr -Fono Revista de Atualização Científica, Barueri(SP), v.19, n. 1, p.75-86, jan-abril 2007

Implante Coclear: Algumas Questões

Implante Coclear na Adolescência: Quatro Candidatos, Quatro Percursos.

Psi. Heloisa Romeiro Nasralla²

O implante coclear é um dispositivo que beneficia pessoas com surdez neurossensorial bilateral severa a profunda. É um equipamento eletrônico que contém uma parte interna implantada cirurgicamente, a qual estimula o nervo auditivo levando ao cérebro sons captados pela unidade externa. O maior benefício é o contato auditivo com o mundo e consequentemente uma melhora na qualidade comunicativa, (Bento RF et.al.,2004). O implante fará o papel do ouvido, e não o de "aumentar" o som, como os aparelhos convencionais, mas isso não significa cura da surdez, nem que vá alterar estilos de vida, ou tenha efeitos milagrosos, mas sem dúvida trará as vantagens decorrentes da melhora da audição .

Quando tratamos de adolescentes candidatos ao implante coclear devemos levar em consideração o desejo do paciente, sua relação com o grupo social, o que implica nas suas identificações, seu grau de maturidade e condições afetivo – emocionais, além da demanda dos pais e a dinâmica familiar. Devemos nos perguntar qual a real motivação do adolescente para ser implantado , é um desejo seu, o que espera do implante, ou o desejo é de seus pais? Como está estruturada sua personalidade em relação à surdez. Relaciona-se tanto com grupo de surdos como de ouvintes? Qual o peso que sua decisão terá em seus pares, dada a importância que esses têm na constituição de sua personalidade. Em relação aos pais é importante saber em que etapa do processo se encontram em função da crise que implica ter um filho surdo : estão no choque inicial, na etapa de negação, recuperando-se, em equilíbrio, reorganizando-se, como encaram a reabilitação? Desejam ou não que o paciente deixe o lugar que ocupa, e qual seu nível de expectativa pós- implante. É necessário que a surdez tenha sido aceita por ambos os lados e que o desejo também seja de ambos. Nos confrontamos com várias situações, desde adolescentes, na faixa dos 17, 18 anos com surdez congênita ou nos primeiros anos de vida, com expectativas claras em relação ao implante coclear, cientes dos limites e alcances, já bem adaptados à própria surdez, com independência aliada a apoio familiar. Estão enfrentando bem seus impulsos internos e angustias, se espelhando em ouvintes, desejando o implante coclear para promover adaptação social e desenvolvimento. Esses são bem sucedidos no pós -

² Psicóloga do Centro de Audiologia e Reabilitação da Fundação Otorrinolaringologia. Membro do Grupo de Implante Coclear do Hospital das Clínicas da FMUSP.

implante. Outros de difícil decisão, em que a intervenção psicológica se faz necessária de forma mais evidente, tanto para ajudá-los a discernir entre a real intenção de serem implantados, verificando se o implante entra como coadjuvante e a surdez como “bode expiatório” de problemas próprios da idade, tais como namoro, relacionamento social ou mesmo timidez, com fragilidades emocionais provocadas por mudanças reais de vida, acrescidas às da idade. Nesses casos vemos pacientes mais dependentes de apoio, com problemas a serem tratados antes do implante coclear. Estão em geral entre 12 e 16 anos, contando também com pouca idade para decidir. Muitos têm pais que apóiam, outros mais autoritários, preocupados com o investimento econômico do implante coclear, sem permitir veiculação do assunto, o que é associado à imaturidade do paciente. Dentre esses alguns têm ganhos com aparelho, e após orientação não retornam, com expectativas irreais quanto ao implante coclear. Também notamos pais castradores, detentores de poder, e por outro lado pacientes muito aquém em relação ao desenvolvimento emocional que já poderiam ter, já com seus 17 anos, preocupados com necessidades sexuais, com medo da interferência na aparência causada pelo implante coclear. Os adolescentes são os que mais se ressentem das mudanças provocadas pelo implante coclear, principalmente quando a surdez é congênita, ou adquirida logo no início da vida, se envergonhando do uso da prótese, preferindo optar pelo uso da língua de sinais. Muitas vezes entram em contato com Comunidade de Surdos, passando a estabelecer vínculos afetivos sexuais com um parceiro também surdo, criando sonhos profissionais adequados a sua condição, o que, em alguns casos os faz se desinteressarem pelo uso do implante. Por outro lado, temos também moças/os, que, fazendo o implante servem de estímulo aos seus amigos Surdos, que chegam a lhes verbalizar estarem esperando seus resultados para tomarem mesma iniciativa. Como o adolescente é bastante dependente da aprovação do grupo, quando sofre por parte dos amigos recriminações e/ou rejeições em função do implante, sua atitude vai depender de seu grau de maturidade, condições de personalidade, motivação ao implante, como também do apoio dos pais, profissionais envolvidos, sendo importante um atendimento psicológico, tanto no pré como no pós-implante. Em outros casos, passam os pais a serem atendidos, em função da pouca aceitação e da representação que têm da surdez, pretendendo impor a cirurgia sem permitir a elaboração pelo próprio paciente de sua situação e motivações, motivo de conflito entre eles.

Na outra ponta temos pacientes que vêm de famílias desestruturadas e desestruturantes, sem aceitação da surdez por ambas as partes, pacientes com precárias condições de linguagem, inseguros na comunicação tanto dentro como fora da casa, por não terem língua de sinais nem oralização, com sentimentos de rejeição e identificações negativas, com fantasias

transgressoras possibilitando punições e ameaças de aniquilamento, desinteressados no implante coclear, pouco “amarrados” em si próprios, com pouca capacidade para enfrentar conflitos tanto internos quanto externos, não assumindo papéis que lhes cabem, protegendo-se demais; alguns já protetizados com o implante coclear, mas com dificuldade de ouvir; resumindo, são pacientes que não se posicionam nem solicitam apoio, sem se adequarem ao próprio potencial, por terem ambições superiores às suas possibilidades, com grupo familiar não suportivo. Famílias com sérios problemas de relacionamento, fazendo pares entre si, ora apoiando, ora punindo o adolescente que já se relaciona sexualmente e se vê com outros problemas pouco fáceis de serem enfrentados, enfim, casos onde o fracasso pós- implante coclear quase que se impõe ou se torna de muito difícil manejo.

Em decorrência dessas dificuldades, a seleção e adaptação pós-implante coclear em adolescentes é assunto discutido internacionalmente, devendo-se levar em conta tanto as questões inerentes à fase de desenvolvimento emocional dos pacientes, como o conflito entre a relação de dependência / independência com seus pais, parceiros obrigatórios nesse processo .

Com o foco de observar como se relacionam a dinâmica familiar e a personalidade do adolescente na decisão ao implante coclear, relatamos (Nasralla et.al.,2008) quatro casos, nos quais no primeiro temos um rapaz de 17 anos, com surdez pré -verbal por meningite aos quatro meses de idade, dono de sua própria história, tendo na mãe que o acompanhava apoio e concordância com suas decisões, com grandes benefícios no pós-implante. Nosso segundo caso se refere a um menino de 13 anos, com surdez congênita, tendo benefício com seu aparelho auditivo que se recusava a usar, portador de ótimo potencial intelectual, mas absolutamente tragado pelo excesso de desejo materno quanto ao implante coclear, no que não correspondia nem em atitudes, nem em rendimento intelectual, anulando-se e recolhendo-se em si mesmo, negando os contatos sonoros, tampouco desejando o implante coclear. Foram atendidos visando mobilizá-los para uma terapia que eventualmente poderia criar novas condições. Nesse momento o implante foi negado. Nosso terceiro caso, um garoto de 15 anos, surdez por meningite com um ano e três meses, se referia a uma situação de co-dependência entre seus membros, onde um se apoiava no outro e ambos no grupo de implante, havendo desejo por parte do paciente, que, depois do implante se mostrou mais confiante em si mesmo, apesar dos pífios resultados, previstos na avaliação pré-implante por condições de ossificação das cócleas. A quarta paciente é uma menina de 14 anos, recentemente surda, depois da perda do avô, muito pressionada pelo desejo dos pais, pelo grupo social que começa a mostrar sinais de rejeição e pela própria indecisão e tibieza de ação. Passou a vir periodicamente, pois solicitava

ajuda, tendo seus pais colaborado bastante, mostrando-se igualmente fragilizados e necessitando atendimento. Concluímos ser importante administrar o desejo do paciente e a intervenção dos pais para que se realize o processo de decisão. Muitas vezes os pacientes passam a ser os pais que não tem adequada aceitação da surdez e de suas frustrações ou tanto quanto os pacientes estão em processo de elaboração da perda. Acreditamos, como Luterma (1999), sobre os benefícios dos atendimentos terapêuticos aos pais, para poderem discutir seus sentimentos. Também se faz necessária a avaliação das condições afetivo-emocionais dos pacientes, verificando se possuem consciência de si mesmos, como lidam com angústia, suas possibilidades de enfrentar conflitos externos e desafios, como os impostos pela nova situação e pelo implante coclear, com boa canalização de energia, tendo sido sempre enfatizados os aspectos emocionais no processo de avaliação pré-cirúrgica (Zenari et al., 2004). Os adolescentes, tanto com como sem implante coclear apresentam identidade bi-cultural, como nos atestam Wald e Knutson, (2000), visto pelos resultados do Deaf Identity Development Scale, sendo que os adolescentes com implante avaliam mais positivamente itens de identidade ouvinte. Tais achados nos fazem creditar também a questões identificatórias tanto o interesse, como o sucesso nos resultados alcançados, pois desejam participar do mundo ouvinte, permitindo-se integração, e promovendo-a, mantendo sem conflitos a primeira identificação. Aliás, Chmiel et al, (2000) conclui , ``ser capaz de ouvir`` , o que mais os encanta.

Referências

BENTO RF, NETO RB, CASTILHO AM, GOFFI-GOMEZ MVS, GIORGI SB, GUEDES MC. *Resultados auditivos com o implante coclear multicanal em pacientes submetidos a cirurgia no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo*, Rev. Bras. Otorrinolaringol., 2004, 70(5):632-637.

NASRALLA HR, GOFFI-GOMEZ MVS , GUEDES MC, PERALTA CO. *Implante Coclear na Adolescência : Quatro Candidatos, Quatro Percursos ao Implante Coclear*. Arq Intern de Otorrinolaringol 2008, 12 (1):126-132.

LUTERMAN, D (1999). *The Young Deaf Child*. Baltimore. York Press.

ZENARI CP, MORETTO MLT, NASRALLA HR, GAVIÃO AC, LUCIA MCS, BENTO RF, MINITI A. *Aspectos Psicológicos de Indivíduos Portadores de Surdez Profunda Bilateral Candidatos ao Implante Coclear*. Arquivos de Otorrinolaringologia 2004, 8 (2):142-148.

WALD R., & KNUTSON J. (2000). *Deaf cultural identity of adolescents with and without cochlear implants*. Annals of Otology, Rhinology and Laryngology (suppl.185), 12 (2),87-89.

CHMIEL R, SUTTON L, & JENKINS H. (2000). *Quality of life in children with cochlear implants*. Annals of Otology, Rhinology and Laryngology (suppl.185), 109(2),103-105.

Língua Portuguesa e Acessibilidade

Econ. Marcos Cordeiro de S. Bandeira¹

1ª PARTE – AGRADECIMENTOS

Agradecimento ao INES pelo convite para realizar a palestra com o tema Língua Portuguesa e Acessibilidade.

Homenagear os colegas presentes na mesa redonda e esperar que possa contribuir com apresentação que possa sensibilizar a todos sobre quem somos nós, surdos profundos, oralizados e usuários da língua portuguesa.

Comentar as dificuldades de encontrar bibliografias sobre os surdos oralizados para desenvolver a palestra.

Comentar as sugestões dos amigos para contar a minha história que é uma palestra.

Comentar sobre o livro “As imagens do outro sobre a cultura surda” da Karin Strobel, Presidente da FENEIS, que embora o livro sejam dirigidos aos surdos que se comunicam por sinais, não concorda com os comentários e os pontos discordantes em relação aos surdos oralizados.

Por outro lado, entende que para que possam existir publicações são necessários que ocorram opiniões favoráveis e também divergentes, porque senão nós não teríamos tantas informações por aí afora que estão enriquecendo os nossos conhecimentos.

2ª PARTE – INÍCIO DA APRESENTAÇÃO

Pedir a todos que escutem com os corações abertos porque se trata de história da vida de um surdo bilateral profundo, desde um ano de idade e todas as fases durante quase 60 anos como usuário da língua portuguesa, desde o início do processo de audição e oralização, além de fazer um paralelo entre este tempo e os dias de hoje.

Nasci no Rio de Janeiro, às oito horas e oito minutos da manhã do dia 01 de agosto de 1950, sendo retirado, quase sem vida, por meio de fórceps, após minha mãe suportar 14 horas sob anestesia geral e receber duas transfusões de sangue.

Meus primeiros meses foram críticos, tive quase diariamente tosse, inclusive coqueluche, acompanhada de febre alta e convulsões.

Com quase um ano, em 1951, minha vida sofreu uma grande guinada: o pediatra receitou o remédio Streptomicina, reconhecido como grande

¹ Marcos Cordeiro de Souza Bandeira formado em Economia pela Faculdade de Economia e Finanças do Rio de Janeiro. Conselheiro Titular do Ministério dos Transportes do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- CONADE

novidade farmacêutica, a “penicilina da época”, que me salvou desta permanente, intensa e prematura crise.

Mas o efeito colateral do uso deste novo medicamento foi terrível: a quase destruição total do meu sistema neuro-sensorial com a seqüela da surdez profunda.

Minha mãe, à época, uma jovem de 31 anos de idade, inexperiente no assunto, tão logo teve o diagnóstico da surdez bilateral, procurou o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura – MEC e reconhecido como referencia nacional na educação da pessoa com deficiência auditiva para buscar uma forma de tratamento. Recebeu do Instituto o diagnóstico que iria marcá-la por toda a vida.

- Seu filho nunca vai falar!

Ela jamais aceitou esta hipótese e a partir deste momento dedicou sua vida à luta pela construção da linguagem oral para mim por meio da função auditiva e da leitura labial.

Inicialmente, procurou realizar estimulação por meio de sensibilização do toque com as mãos na garganta (dela e minha) para que, através da percepção da vibração, eu descobrisse o mundo dos sons e como emití-los.

Em princípio os sons que eu produzia eram construídos através de gritos apenas para facilitar a vocalização e depois fui estimulado por ela ao uso das vogais para que o aparelho fonador se acostumasse com a emissão sonora. Usava inclusive um espelho para que eu percebesse melhor

Ela se lembra dos passeios que fazíamos de Bonde, e as pessoas se assustavam com meus gritos. Explicava então que eu não tinha problema... Era apenas surdo!

Eu tinha um grito de guerra nesta época e lembro muito bem de que, na minha fase adulta, meu pai vivia me imitando.

- Na ta puuuuu!!

Na família todos se habituaram a falar alto comigo, olhando no rosto para estimular a linguagem labial. A minha irmã diz que custou a perder este hábito.

Algum tempo depois, entrou um anjo na minha casa, uma professora particular, especializada em movimentos labiais e no exercício de construção das palavras, que me ensinou a falar, quase diariamente e durante praticamente 09 anos.

- a Professora Luiza Leite Ribeiro... Que Deus a abençoe e muito onde ela estiver!

Ela tinha uma paciência comigo tão grande!... Aonde eu ia, me acompanhava e, muitas vezes, saía de casa e sentava comigo no meio fio da rua.

Ela me acompanhava, procurando me ensinar a falar, ela falava, falava e sempre falava... E eu repetia, repetia e sempre repetia até o momento em que pronunciava a palavra corretamente.

Nunca esqueci quando ela me ensinou a falar o que eu via voando:

- Passarinho.

Neste meio tempo, com cinco anos de idade, ganhei um equipamento trazido dos Estados Unidos, que viria transformar toda a minha vida. O aparelho, classificado como novidade na época, era um toca-disco com amplificador de sons, acompanhado de microfone e fones de ouvido.

Quando ligaram o aparelho, pude conhecer o som pela primeira vez depois da perda ocorrida quatro anos antes, o que me permitiu aprimorar o aprendizado da dicção que vinha fazendo com a professora Luiza Leite Ribeiro.

Os meus pais dizem que foi um dos momentos mais marcantes na vida deles e de toda a família que estava presente (avós, tios e primos). Todos choraram de emoção vendo o meu rosto iluminado.

Entre seis e sete anos de idade, a professora Luiza estimulou a minha mãe a me colocar na escola pública (na época eu não me adaptei na escola especial, porque era muito levado, agitado e as outras crianças eram mais atrasadas e se incomodavam muitos com a minha presença) e a ter uma vida normal de ouvinte.

Lembro que a minha mãe, na primeira vez que me colocou num bonde para ir sozinho à escola, estava tão nervosa que me colocou num bonde errado. Durante a viagem, eu percebi um colega que estava me acenando e pela linguagem labial entendi que estava no bonde errado, desci e fui com ele no veículo certo.

Minha mãe precisava fazer isto para que eu tivesse independência e depois, em todas as fases da minha vida, desde a infantil, adolescente e adulta, sempre fiz tudo sozinho e sem necessidade de alguém ao meu lado.

Outra coisa curiosa que aconteceu, nas minhas andanças pela vida, foi quando, ainda criança, perguntei a minha irmã o que era fronha. Ela achou engraçada a minha pergunta, mas percebeu que era palavra óbvia apenas para quem ouvia.

Observou então que como eu aprendia as palavras dentro do que falavam diretamente para mim, provavelmente nunca teriam usado a palavra fronha. A partir daí, minha irmã passou a estudar comigo para decodificar as palavras que faziam parte da linguagem coloquial, mas eu ainda não aprendera.

Outra característica minha foi que não gostava muito de ler, isto atrapalhou o aumento do meu vocabulário e só fui melhorar quando li meu primeiro livro inteiro, com quase doze anos - A vida do Pelé.

Isto se deveu em parte a uma decisão dos meus pais que, como professores de educação física, percebendo que os surdos costumavam ser agressivos pela irritação que dava a dificuldade de comunicação, procuraram me estimular mais à extroversão e ao hábito de fazer sempre exercícios, o que faço até hoje.

Na época, fui levado a realizar exercícios competitivos como futebol, vôlei, Karatê, Jiu-Jitsu e natação, que maximizavam as minhas vitórias e minimizavam as minhas derrotas. Com isto aprendi a ser mais sociável e a ter muitos amigos na infância e adolescência, que ainda hoje mantenho.

Quando tinha onze anos, em 1961, depois da fase da professora Luiza, os aparelhos auditivos existentes eram enormes, apareciam muito e me causavam grande constrangimento. Resolvi que não usaria mais estes aparelhos e procurei me comunicar com as pessoas apenas por meio da leitura labial.

Esta foi a fase mais dura que passei e talvez seja a mais complicada para todos os surdos, porque é muito difícil a construção do diálogo com as pessoas que ouvem, mas não foi impossível!

Os ouvintes entendiam com muita dificuldade o que eu dizia (precisava repetir muito), embora eu entendesse perfeitamente o que eles falavam comigo.

Infelizmente, muitos surdos desistem da caminhada neste momento, seja por falta de coragem para enfrentar este caminho mais duro ou pela vergonha de não conseguir falar corretamente, assumindo o silêncio como meio alternativo de viver sua vida.

Não os condeno, mas lamento, porque não puderam vivenciar as experiências que vivenciei, que valeram a pena e estão registradas em mim como uma grande vitória para o resto da minha vida.

É importante destacar que não existe, anatômica e fisiologicamente, a pessoa muda. O que existe é a descontinuação dos exercícios da fala, pelo abandono da luta em busca da perfeição na pronúncia das palavras.

Convém também lembrar, que esta opção pela não oralidade é um direito assegurado pela nossa Convenção Internacional sobre Direitos da Pessoa com Deficiência, para aqueles que preferem este caminho do silêncio e deixam de usar a nossa língua oficial, a portuguesa, para se comunicar com a sociedade.

Como a minha opção foi pela fala e pela língua portuguesa, fiz primário, ginásio, científico e a Faculdade de Economia.

Além disto, fiz também dezenas de cursos de especialização, inclusive vários ao nível de pós-graduação. Participei de muitos seminários e conferências, inclusive realizados em outros idiomas e com tradução simultânea.

Consegui me formar com 24 anos, a mesma idade dos meus colegas da época. Comecei a trabalhar com 20 anos e até hoje, com 60 anos, trabalho na área onde me especializei.

Há trinta e cinco anos sou funcionário do Ministério dos Transportes e em nenhum momento fui classificado como pessoa com deficiência, isto é, desenvolvo o meu trabalho num nível de igualdade com os meus colegas.

Há seis anos represento meu Ministério como Conselheiro Titular do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONADE, Conselho Deliberativo vinculado a Secretaria dos Direitos Humanos - SEDH da Presidência da República, onde luto para tornar mais fácil a vida dos meus semelhantes - as pessoas com deficiência - no seu processo de inclusão, integração e acessibilidade dentro da sociedade.

Não pude realizar o sonho de me especializar em profissões que exigiam uma boa audição, como Medicina e Aviação, mas consegui, ao optar por outra profissão, realizar o meu trabalho com a mesma desenvoltura e as mesmas dificuldades dos meus colegas.

Voltei a usar as próteses auditivas com 36 anos. Os avanços tecnológicos destes aparelhos permitiram que eu ampliasse e muito a minha forma de audição e a comunicação com as outras pessoas.

Permitiram também que eu pudesse me comunicar com mais de uma pessoa ao mesmo tempo e escutasse com mais clareza minha própria voz. Também me permitiram ouvir sons que não conhecia: dos pássaros, das cigarras, das ondas do mar, dos aviões nos céus, assim como os sons das flautas, pianos, etc.

Mas o que para mim foi mais extraordinário foi poder escutar o som da voz dos meus três filhos.

Este aparelho permitiu também que, durante o período que passei demitido pelo Governo Collor, eu pudesse fazer curso de especialização em Shiatsu terapia (massoterapia nos meridianos energéticos com as mãos) e outras terapias holísticas, como Astrologia, Cristaloterapia, Iogaterapia e Medicina Natural, além de trabalhar na rua por 07 anos como vendedor autônomo de produtos naturais.

Mas nada disto seria realidade sem o trabalho e a dedicação da minha família, especialmente a luta desesperada e sem tréguas de minha mãe, que jamais aceitou aquele diagnóstico definitivo e me permitiu construir o sonho da fala como qualquer ouvinte, o que me tornou um verdadeiro cidadão integrado e feliz na nossa sociedade.

Hoje ela está com 91 anos, me assistindo falar para o mundo através de palestras, contando a minha história para que outros possam também ter esta conquista.

Muito obrigado e Deus abençoe a todos.

Língua Portuguesa e a Acessibilidade

Prof. Neivaldo Augusto Zovico¹

No dia 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos Mudos pelo imperador Dom Pedro II que convidou o Professor Frances Edward Huet para dar aula para crianças surdas usando em língua de sinais francesa.

O professor Edward Huet era surdo, estudou no Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris, na França, onde tornou-se professor deste Instituto e mais tarde foi convidado para trabalhar no Brasil.

Naquela época, os surdos que estudavam no Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris foram convidados para trabalhar em diversos países onde tem escolas de surdos e também mostrou se é capaz de dar aula, Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris é a primeira escola fundada na Europa pelo educador filantrópico L'Épée, considerado o “pai dos surdos”.

No ano de 1880, teve o Congresso Internacional de Educadores de Surdos em Milão, nele foi declarado que a Língua de Sinais prejudicaria a fala, por isso optaram pela metodologia oralista e a Língua de Sinais deveria ser banida, sendo proibido seu uso nas escolas.

Desde essa aprovação, as escolas mudaram os seus métodos para utilizar oralismo, demitindo os professores surdos, assumindo os professores ouvintes para poder dar aula sem utilizar a Língua de Sinais.

Até o inventor do Telefone e também professor de Surdo Alexander Gram Bell favoreceu o método oralista e os professores surdos foram extintos, pois não davam aula usando o método de oralista. Reprimiram a cultura e os valores dos professores surdos.

O INES – Instituto Nacional de Surdo continuou usando o método oralista e as escolas que foram fundadas em outros estados, como: Instituto Santa Teresinha, Instituto Paulista de Surdos, entre outras; também se embasaram no método de oralista. Nessa proposta educacional os alunos surdos somente aprenderam a falar e escrever o português, pois essa seria a aquisição de primeira língua, sendo desconsiderada sua língua de sinais.

Nesta época, os alunos terminavam o seu estudo aos 14 anos de idade e a escola os preparava para o trabalho, aprendiam um ofício.

¹ Prof. Neivaldo Augusto Zovico: Surdo formado em Matemática e especializado em Pós Graduação de Educação Especial da Audio-Comunicação para deficientes auditivos, trabalha como professor de Matemática em duas Escolas de Surdos Municipal EMEE Helen Keller – SP e Particular Instituto Santa Teresinha – SP, Consultor, Palestrante e treinador de Acessibilidade para comunicação de Pessoas Surdas e Deficientes Auditivos e Coordenador Nacional de Acessibilidade para Surdos da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

Os surdos adultos se encontravam na associação dos surdos em São Paulo para bater papo, esqueciam o que é escrever em língua portuguesa porque trabalhavam duro como marceneiro, ajudante da fábrica, etc. e não conseguiam acompanhar a escrita da língua portuguesa, nem compravam jornal para ler porque não se interessavam ou tinham dificuldade em ler o jornal. O interesse era no encontro com amigos na associação para bater papo ou jogar cartas.

As associações de surdos no Brasil continuam usando a Língua de Sinais, pois é a língua para a comunicação entre os surdos, e também ouvintes que participam nas associações. Historicamente, as associações ficaram isoladas, pois os Educadores da metodologia oralista diziam que não podiam participar porque poderiam prejudicar a aprendizagem de fala dos surdos.

Os surdos se acostumaram a mandar as cartas para amigos surdos com a escrita da língua portuguesa, sem seguir as regras gramaticais, pois não têm domínio da gramática do português e escrevem como pensam em LIBRAS.

Quando recebiam correspondências de amigos ouvintes, geralmente não conseguiam entender completamente, precisando da ajuda de alguém para interpretar. Mas, ao se corresponder com um amigo, isso não se fazia necessário.

Alguns surdos, quando queriam escrever conseguiam fazer sozinhos, sem pedir a ajuda, isso para os que tiveram aula particular ou fizeram terapia.

Durante anos, mesmo com diversas mudanças de metodologia, os surdos ainda têm a dificuldades de aprender a usar a língua portuguesa.

No ano de 1990, surgiu o fax. É um aparelho ligado a linha telefônica, em que os surdos puderam se comunicar com sua família por meio da escrita em papel e era enviar pelo fax. Esse foi um recurso que ajudou o surdo aprender a escrever ainda mais, mas o equipamento era caro e poucas pessoas tinham condições de comprar.

Surgiu outra tecnologia de comunicação para surdos, o TDD – Telephone Device for Deaf, é um aparelho onde contém teclado alfa numérico e visor de legenda, recebe as mensagens e é ligado a linha telefônica. O surdo tira o fone e acopla o aparelho para a comunicação com outra pessoa recebendo as mensagens e vice versa. No começo foi difícil porque os surdos não tinham coragem de comprar porque precisavam escrever em língua portuguesa.

Geralmente, o início do uso de um novo aparelho causava ansiedade e euforia, aprenderam muito com o uso das mensagens escritas em português, acostumando-se a usá-lo em caso de emergência, já que o pulso por minuto era muito caro.

As empresas não tinham este tipo de TDD para a comunicação. Então, a ex TELESP criou o SISO – Serviço Intermediação Surdo Ouvinte da

Telefônica, a que criou para que os surdos pudessem se comunicar com outras pessoas que não tinham o aparelho. O aparelho foi amplamente usado para marcar consulta médica, dentista, compra de pizza. As operadoras de intermediação treinaram seus atendentes para se comunicar com os surdos por meio da escrita com influência da estrutura da Libras. Consideramos que os surdos ao escrever por meio deste aparelho aprenderam a usar expressões, melhorando sua leitura e escrita.

Nessa época a internet não era difundida e esse serviço de intermediação contribuiu para a independência, os surdos importavam estes produtos.

Logo depois surgiu o computador tipo “386”, uma novidade. Os surdos começaram a acompanhar a evolução tecnológica. Os equipamentos e a forma de cobrança do uso, por minuto e ligada a linha telefônica custava caro demais. Não existia banda larga. Geralmente, usavam o endereço eletrônico e chat tipo ICQ e/ou MSN,

Os computadores eram caríssimos e dificilmente as pessoas conseguiam comprar por causa da importação dos produtos, por isso somente alguns surdos que tinham condições. Com a globalização a tecnologia começou a abaixar os preços, ficando os produtos mais acessíveis.

Os programas ICQ e MSN tem sua base de comunicação na escrita, esse foi mais um espaço de uso da língua portuguesa pelos surdos.

Passando os anos foram mudando os tipos de computadores, melhorando a tecnologia avançada, os surdos sempre acompanharam essas mudanças.

No ano de 2000 foi criada a Lei de Acessibilidade, esta lei que ajudou muito a melhorar a comunicação dos surdos, garantindo muitas ajudas técnicas. Neste mesmo ano, aconteceu muitos encontros de pessoas com deficiência onde poderiam apresentar novas ajudas técnicas em exposições como a Feira Internacional de Tecnologia em Reabilitação, Inclusão e Acessibilidade.

Logo surgiu a televisão com legenda onde os surdos podem ler e entender as informações que acontece no mundo e no Brasil. Outro fato que proporciona contato direto e diário com o português e contribuindo com o desenvolvimento lingüístico dos surdos.

A tecnologia assistiva para todos os tipos de pessoas com deficiência é importante para os surdos conhecerem melhor as tecnologias de comunicação. Assim possibilitando o surdo desenvolver em língua portuguesa na modalidade escrita sem necessário a ouvir.

Segundo Skilar (1998) a língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição mas, sim, canais diferentes para a transmissão e a recepção da capacidade mental da linguagem.

Houve muitas discussões que consideram que a Língua Portuguesa escrita deveria ser ensinada aos surdos como a segunda língua (L2), pois

não ouvem a língua usada no país e como usuários da LIBRAS, dessa forma seria inviável a aprendizagem da escrita como a língua materna (L1).

Para Goldfeld (1997), o ambiente lingüístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, para facilitar a aquisição da língua de sinais, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescentou que, provavelmente, “a língua de sinais será a língua mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejada da linguagem, já que esta língua é mais fácil natural para o surdo”.

A filosofia bilíngüe possibilita também que dada a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir um auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A língua de sinais pode ser introjetada pela criança surda como uma língua valorizada, fato que só vem ocorrendo recentemente (MOURA, 2000).

Atualmente, com o decreto 6523/2008, as empresas têm oferecido atendimento aos surdos com uso de tecnologia para interação via escrita. Como: companhias aéreas, empresas de ônibus - transportes terrestres, entretenimento, instituições financeiras, Ongs, planos de saúde, seguradoras, serviços públicos, empresas de treinamento, entre outras.

(<http://www.portaldosurdo.com/area-de-comunicacao/empresas.html>)

Os alunos podem obter informações sobre os planos e pacotes da empresa SKY, interagindo por meio de chat (escrito) com o atendente da empresa. Importante que seja uma atividade orientada, no espaço escolar, mesmo que o atendente já tenha recebido um treinamento para desenvolver tal função, visto que o objetivo é que o aluno aprenda a interagir por meio da escrita e use os recursos lingüísticos necessários para obter as informações que deseja. (ALBRES, 2010)

Atualmente, a tecnologia está avançando rapidamente, os surdos utilizam no dia a dia o celular para a comunicação por meio de torpedo tipo SMS. Há pacotes mais baratos no mercado, pensados para os surdos como o da operadora OI por R\$ 29,94. A escrita passou a fazer parte da vida dos surdos por meio do uso da tecnologia.

Em breve todos terão o celular tipo *smartphone*, esse celular tem teclado igual ao do computador para enviar email, participar de chat no celular. Por todas essas tecnologias postas, concordamos que com o avanço da tecnologia os surdos terão mais condições de se apropriar da leitura e da escrita.

Referências:

ALBRES, Neiva de Aquino. História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande – MS acessado em <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo15.pdf>

Bell, Alexander Graham – Personagens – Acessado em 29 de agosto de 2010. <http://www.fundacaotelefonica.org.br/museu/Personagens.aspx>

_____. A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores. Acesso http://www.editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/007_teseneiva.pdf Acessado em 29.08.2010

DECRETO Nº 6.523, de 31 de julho de 2008. Regulamenta a Lei no 8.078, de 11 de setembro de 1990, para fixar normas gerais sobre o Serviço de Atendimento ao Consumidor - SAC.29.08.2010 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6523.htm

DECRETO Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Brasil. Acesso 29.08.2010. http://www.mpdft.gov.br/sicorde/Leg_FED_PORT_MEC_310_2006.htm

DECRETO 5626, de dezembro de 2005, publicado no DOU de 23.12.2005 http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm

Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras).

– Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007. 267 p. : 21cm – (Série Pesquisas)

ISBN 978-85-89002-21-9. 1. Surdos – Meios de comunicação. 2. Surdos – Educação. 3. Língua de sinais. I. Quadros, Ronice Müller de & Perlin, Gladis. II. Série. CDD 371.912

GOLDFELD, M. A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo : Plexus, 1998.

LEI 10.048, de 8 de novembro de 2000. Lei da Acessibilidade – Acessado em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L10048.htm> em 29.08.2010

MARTINS, Emerson. Cultura Surda, Educação e Novas Tecnologias em Santa Catarina. Dissertação – Florianópolis – SC,UFSC 2005

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

MOURA, M.C. ; LODI, A.C.; PEREIRA, M.C.C. (org). Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo : Tec Art, 1993.

OI. Oi pra Portadores de Deficiência Auditiva e de Fala._____
29.08.2010 <http://www.oiloja.com.br/portal/site/OiMovel/menuitem.56dda836bc95f1223b0965835d02a0/?vgnextoid=6bc3e5fcdcbcf6210VgnVCM10000074d5200aRCRD>

PORTAL DO SURDO - Cliente do SIAS -SKY.....
http://www.portaldosurdo.com/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=138 Acessado em 29.08.2010.

STROBEL, Karin. As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda / Karim Strobel .- Florianopolis: ED. Da UFSC ,2008 118P. : Il. Inclui Bibliografia.1.Surdo 2.Cultura 3.Surdo – Aspectos. I Titulo. CDU: 362.42

Sassaki, Romeu Kasumi. Tecnologia Assistiva - Assistive Technology.
<http://www.assistiva.com.br/> acesso 29.08.2010

SKILAR, C. A Surdez : um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre : Mediação, 1998.

ZOVICO, Neivaldo Augusto. Acessibilidade para Surdos – Blog - <http://acessibilidadeparasurdos.blogspot.com/>

Língua Portuguesa e Acessibilidade

Acessibilidade e Surdez na Vida Real: experiências de uma Professora Universitária Surda Profunda Oralizada

Ms. Vera Lúcia Lopes Dias¹

E-Mail: vera.dias@infolink.com.br

RESUMO

O presente artigo é um relato de minhas próprias experiências como uma professora universitária surda profunda oralizada e meus 25 alunos universitários do terceiro período do curso de Redes de Computadores da Universidade Estácio de Sá (UNESA), sendo cinco desses alunos, duas mulheres e três homens, surdos profundos, usuários de LIBRAS, auxiliados por um intérprete contratado pela própria universidade e os outros vinte alunos ouvintes. Sendo a UNESA uma instituição de destaque, com diversos cursos na área de tecnologia e sendo a professora a primeira surda profunda oralizada a ser contratada para ministrar aulas no referido curso, este artigo constitui, sem dúvida, um marco significativo e uma referência de consulta para que futuros professores surdos oralizados possam se espelhar. Ao narrar minhas experiências, espero responder às seguintes questões: Como se apresentou o espaço de aula para todos esses alunos, convivendo juntos, com a diversidade? Quais foram as representações que se colocaram sobre eles? Meu trabalho ocorreu na sala de aula onde eu era professora dos alunos e com a presença de um intérprete de LIBRAS, contratado pela instituição para traduzir as aulas para os alunos surdos. Na época em que ocorreram os fatos relatados, constatei que haviam poucos surdos na Estácio estudando em cursos da área tecnológica, a maioria deles estava no campus da Rua do Bispo. Os alunos deste campus, frequentavam outros cursos da área tecnológica, mas tinham amizade com outro aluno, esse sim que, o único aluno surdo que cursava Redes de Computadores, e era amigo deles, por sinal um excelente aluno meu que, embora fluente em LIBRAS, comunicava-se também oralmente na língua portuguesa.. Esse aluno tratou logo de divulgar aos outros a grande novidade: ele tinha uma professora surda como ele. Como os colegas estavam desiludidos com seus cursos e vinham de muitas decepções com as metodologias utilizadas e a pouca compreensão dos meus outros colegas professores com a situação deles, mais que depressa trataram de se transferirem para a turma do amigo e colega, levados pelos relatos de seu sucesso e das boas notas alcançadas

¹ Mestre em Educação Pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Graduada em Engenharia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

com os recursos e as metodologias que eu tinha utilizado para superar suas dificuldades. A conclusão do meu relato passa pelas contribuições, ações e práticas pedagógicas que forneci a meus alunos. Devido a isso, o grupo de formação professora e intérprete tornaram-se uma referência interna da instituição, fazendo parte desde então das comissões de acessibilidade, para o planejamento das futuras aulas. Ao tentar possibilitar a compreensão dos alunos surdos, bem como a interação deles comigo sendo professora surda, as práticas docentes foram moldadas, ajustadas e repensadas, num sentido de materializar as explicações através de metáforas visuais e recursos inventivos. Essas ações não só beneficiaram os alunos surdos como também facilitaram o processo de aprendizagem dos demais alunos ouvintes da turma.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por base uma experiência desenvolvida na Universidade Estácio de Sá (UNESA), no campus Presidente Vargas, no Rio de Janeiro. Foi originada por uma situação atípica: como professora surda profunda desde os 4 anos de idade, que nunca tinha tido contato com a LIBRAS fui contratada em março de 2005 pela universidade para ministrar a disciplina de Lógica de Programação no terceiro período do Curso de Redes de Computadores. Passei muitos anos de sua vida recebendo apoio fonoaudiológico, tendo por isso uma oratória surpreendente, a ponto da maioria das pessoas questionarem sua condição de surda, e seus vinte e cinco alunos, cinco surdos usuários de LIBRAS, auxiliados por um intérprete contratado pela Universidade e vinte outros alunos ouvintes. Esse fato caracterizou uma realidade atípica que despertou o interesse e a necessidade de se pesquisar o processo de inclusão desses alunos na disciplina Lógica de Programação do referido curso, na qual a professora trabalhava como professora adjunta.

Nesse ponto convém citar que a UNESA, em março de 2005, na época em que fui contratada, era uma instituição que possuía entre seus cursos da área tecnológica, o de Redes de Computadores, no turno da noite, tendo a grande maioria de seus professores com formação na área de exatas, e muitos sem nenhum preparo para a diversidade e sem experiência em inclusão. Foi esse o cenário que encontrei e a chegada dos alunos surdos de perfil diferente daqueles que a instituição recebia nos levou a todos a encarar um desafio.

A disciplina escolhida é aquela na qual eu atuo como professora, dessa forma, eu estaria mais próxima dos alunos, visualizando a evolução deles e minha própria prática pedagógica, mediando seu aprendizado e vivendo a posição de docente, participante da minha própria pesquisa, tendo todas as dificuldades e dúvidas inerentes ao exercício dessa atividade.

Outro aspecto que tangencia essa disciplina é o fato dela ser uma das quais o alunado apresenta maior dificuldade em aprender, tendo um histórico de retenção crítico.

Percebe-se que há uma variação nos números de aprovação dos alunos na referida disciplina, porém, na prática, a dificuldade é visível e acompanha os alunos por todo semestre letivo. Diante dessa realidade e das minhas experiências anteriores com os alunos ouvintes, é que me surgiu essa preocupação de como trabalhar com alunos surdos nesta disciplina. Esta situação ainda é mais extensa, pois, diversos outros professores, meus colegas de curso e ministrando outras disciplinas técnicas teriam esse mesmo desafio. Como proceder? Como atender a esses alunos? Como trabalhar de uma forma colaborativa com seus colegas professores visando atender esses alunos com apoio do intérprete? Como atender os alunos surdos sem perder de vista os outros alunos ouvintes no mesmo espaço e contextos onde eles estavam inseridos? E, além disso, como a professora, também surda, conseguiria superar as barreiras de comunicação entre ela e seus alunos surdos como ela, porém usuários da Língua de Sinais, que ela pouco dominava, muito embora se esforçando para adquiri-la em tempo recorde, se matriculando no primeiro ano do Curso de LIBRAS no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no turno da manhã? Como os alunos ouvintes conviveriam com essa professora diferente, que pedia a eles para falarem com ela pausadamente e de frente, articulando bem as palavras?

BREVE RELATO DOS RECURSOS UTILIZADOS EM SALA DE AULA

Para superar as barreiras de comunicação com meus alunos surdos, devido ao meu domínio da língua portuguesa e minha pouca fluência em LIBRAS, como também da minha comunicação com meus alunos ouvintes ser obrigada a ter limitações pela impossibilidade de mantermos um diálogo com vários alunos ao mesmo tempo, tive que privilegiar os recursos em multimídia. A Informática se tornou uma forte aliada a ponto do intérprete desses alunos comentar, brincando, que ele estava levando uma “vida boa”, ganhando sem trabalhar muito, já que poucas vezes era acionado pelos alunos surdos. O milagre da superação da comunicação entre esse alunado tão diversificado só foi possível devido ao meu maciço investimento nos recursos tecnológicos disponíveis: micros ligados em rede dotados de aplicativos para envio de mensagens, evitando que meus alunos tivessem que tirar dúvidas oralmente, bastando digitar as perguntas por escrito que eram enviadas ao meu micro e respondidas da mesma maneira, em tempo real. Também costumava recheiar minhas aulas de vídeos legendados, mostrando passo a passo como criar aplicativos em linguagem Java,

animações, fotomontagens divertidas com retratos dos meus alunos que eu tirava com minha própria câmera digital em sala de aula, jogos, textos resumidos e com farta ilustração e softwares educacionais. Durante todo o ano letivo, sempre tive à disposição esses recursos, o que contribuiu muito para que minhas aulas fossem muito comentadas na universidade, atraindo até outros alunos que cursavam a mesma disciplina com outros colegas professores no mesmo horário. O fato de dispor todos os dias desses recursos para a sala de aula significava que minhas aulas tornavam-se mais dinâmicas e criativas, forçando os meus colegas professores a tentarem, muitas vezes a contragosto, alcançar os mesmos padrões sob pena de perderem seus próprios alunos. E como se não bastasse, eu incentivava meus alunos a resolverem desafios em linguagem de programação que podiam resultar no ganho de até dois pontos na nota, com a condição de que tudo fosse feito na própria sala de aula, nunca passei exercícios para eles levarem para resolver em casa para a próxima aula, pois desde o primeiro dia eu comunicara que eu não passava deveres de casa e sim deveres de aula, que eles aprenderiam e monitorariam o próprio progresso na própria sala que por sinal, era na verdade um grande laboratório, contendo vinte cinco micros conectados com a última versão em Windows, um telão, um datashow que projetava o que eu fazia na meu micro para que todos eles reproduzissem nos deles próprios, bem como pequenos filmes em Flash e outros tipos de animações que eu montava de antemão nos fins de semana em casa para as aulas.

E foi assim que, para surpresa do próprio coordenador e dos meus colegas da universidade, a minha disciplina de Lógica de Programação, na qual o alunado da daquele campus apresentava maior dificuldade em aprender, tendo até então, um histórico de retenção crítico, logrou obter uma das médias de notas mais altas daquele curso, tendo a mestra se transformado numa espécie de ídolo entre os alunos, sendo convidada no ano seguinte, em 2006, a ser paraninfo da turma.

Não creio que as experiências que adquiri com minha vivência como professora universitária surda sejam o fim mas o início de um grande trabalho daqui para a frente: o de preparar o ambiente tanto na UNESA como em outras universidades, para que seja oferecido a todos os surdos a possibilidade de estudarem no cursos da área tecnológica, motivando outros surdos a procurarem o curso, a exercerem seu direito de estudar e de se profissionalizar. Acredito que mais uma porta foi aberta, das muitas outras que ainda temos a abrir. Apenas começamos.

Transtornos Globais do Desenvolvimento e a Escola

Ms. Rita Thompson¹

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento marcado por severos atrasos e desvios nas áreas social, de comunicação, assim como padrões repetitivos e limitados de interesse e comportamento, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade.

As dificuldades de interação podem manifestar-se como isolamento ou comportamento social impróprio; pobre contato visual; indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto.

As dificuldades na comunicação ocorrem em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não-verbal. Algumas não desenvolvem habilidades de comunicação, outras desenvolvem a ecolalia e, poucos desenvolvem capacidade expressiva adequada.

Os padrões repetitivos de comportamento incluem resistência a mudanças, insistência em determinadas rotinas.

Apesar de não existir cura para o autismo é possível reduzir algumas das limitações associadas a esta deficiência. Quanto mais precoce for a intervenção adequada em crianças autistas, é provável maximizar o potencial da criança.

As abordagens educacionais têm a finalidade de melhorar o desempenho, as capacidades individuais e desenvolver a adaptação dessas crianças nos contextos relacionais escola-casa-família-sociedade.

O mais importante ponto de partida para ajudar estudantes com autismo a funcionar efetivamente na escola é que o professor compreenda que a criança tem uma desordem de desenvolvimento que a leva a se comportar e responder de forma diferente que os demais estudantes. Dessa compreensão segue que o professor precisa individualizar sua abordagem para cada uma dessas crianças; não funciona tratá-los da mesma forma que a outros estudantes. Algumas crianças poderão se beneficiar com a assistência de uma monitora especialmente designada para ele.

Há alguns princípios gerais para administrar crianças com algum grau de autismo na escola:

¹ Rita Thompson, Psicopedagoga e Psicomotricista, atualmente atuando no Serviço de Psiquiatria da Santa Casa de Misericórdia, RJ - Brasil

- as rotinas de classe devem ser mantidas tão consistentes, estruturadas e previsíveis quanto possível.
- regras devem ser aplicadas cuidadosamente. Muitas dessas crianças podem ser nitidamente rígidas quanto a seguir regras quase que literalmente.
- crianças com autismo respondem bem a estímulos visuais: esquemas, mapas, listas, figuras, etc.
- assegurar-se que a equipe da escola esteja familiarizada com o estilo e necessidades da criança e tenha adequado treinamento em tratá-lo.

Transtornos Globais do Desenvolvimento e a Escola

Transtorno Global do Desenvolvimento e Aprendizagem

Dr. Rubens Wajnsztein¹

A alteração do desenvolvimento sensório e motor se transforma num impedimento para o aprendizado afetivo e cognitivo dos indivíduos com o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). A falha no adquirir a atenção conjunta pode ser considerada um dos maiores problemas no desenvolvimento da criança.

Os distúrbios da comunicação incluem ecolalia e o uso das mãos dos outros para adquirir objetos. É comum o ignorar brinquedos e o engajamento em atividades repetitivas.

Anormalidades sensoriais determinam reações atípicas a imagens, a cheiros, a texturas, a sabores e justificam interesses em detalhes de objetos e atração por objetos que giram. Podem mostrar insensibilidade ao frio, ao calor e a dor.

Distúrbios motores incluem sacudir as mãos, girar ao redor de si, correr sem objetivo, balançar o corpo, etc., constituindo estereotípias comportamentais que mantêm a criança isolada.

A falta do faz de conta no autismo pode fazer parte de um problema no adquirir da linguagem e do pensamento abstrato. A criança com autismo mostra uma manipulação de objetos repetitiva, não funcional. Pode interessar-se mais em sentir o material do brinquedo, lambê-lo, cheirar, do que utilizá-lo.

Aproximadamente 50% das crianças com autismo nunca desenvolvem linguagem expressiva. Há atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Apenas os portadores da Síndrome de Asperger parecem não apresentar atraso na aquisição da linguagem, entretanto desenvolvem uma linguagem atípica. O maior prejuízo observado é a dificuldade de usar a linguagem em um contexto social. Quanto mais preservada for a inteligência da criança, maiores as chances para uma melhor adaptação.

Rituais são desenvolvidos para assegurar estabilidade e previsibilidade. Os eventos precisam ocorrer numa determinada ordem, os objetos devem estar em lugares determinados, as pessoas devem agir de modos

¹ Rubens Wajnsztein é graduado em medicina pela USP, com especialização em Neurologia Infantil pela USP e com mestrado em Distúrbio da Comunicação Humana pela UNIFESP. Atualmente atua como Neurologista Infantil na Prefeitura Municipal de Santo André – SP, na APAE de Santo André e na AMAE de Itapeverica da Serra – SP.

específicos. Qualquer diferença de luminosidade, som, temperatura, odor, ambiente podem levar a condutas descontroladas e piora nos sintomas. A flexibilidade adaptativa, a atividade exploratória e o interesse pelo novo, não existem.

Quanto à conduta social nas brincadeiras, o isolamento é característico. A criança se entretém sozinha, com seus objetos particulares e progressivamente passa a ser deixada isolada, após as tentativas de inserção mal sucedidas por parte das demais.

A adaptação à escola é quase sempre complicada. Com as férias e também com a volta às aulas, crises ou aumento dos sintomas podem ocorrer. Passada essa crise, cuja duração é imprevisível, observa-se a volta do padrão anterior de conduta com o ganho da possibilidade da integração da nova situação.

A aquisição das operações lógicas do pensamento, o crescente domínio sobre a noção de causalidade dá à criança autista, nesta fase, a percepção de um mundo mais previsível. Ela busca claramente rotinas, situações que ela pode decodificar. Em boa parte dos casos, por ter a inteligência preservada, a criança se alfabetiza com relativa facilidade. Algumas crianças aprendem a ler sozinhas aos dois, três anos sem qualquer ensinamento formal, apesar do atraso ou alteração do desenvolvimento da linguagem. A alfabetização traz alívio considerável para os pais e tende a abrir uma possibilidade nova, via leitura, onde adquire interesses novos.

O faz-de-conta à imaginação e criatividade são aspectos dos quais os autistas são carentes. Os intelectualmente bem dotados conseguem elaborar histórias. Essas são apenas descritivas ou então colagens bem feitas de conteúdos conhecidos e observa-se um padrão repetitivo.

Esta é uma fase de um pouco mais de estabilidade. O desenvolvimento das representações mentais auxilia muito a adaptação, que é parcial.

Inserido no grupo da escola, o autista permanece sempre em uma posição marginal. Ir a festas de aniversário, jantar em restaurantes, viajar em excursões da escola, dormir com os colegas podem passar a fazer parte da vida da criança autista, desde que previamente condicionadas. Uma vez que passam a ser possibilidades inseridas na rotina de vida, podem passar a ser antecipadas com tranquilidade e, finalmente, com prazer.

A criança autista requer um acompanhamento precoce e contínuo com uma equipe multidisciplinar envolvendo psiquiatras, neurologistas, pediatras, psicopedagogas, psicólogos, dentistas, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais.

O processo de aprendizado é muito prejudicado por dificuldade da compreensão do ponto de vista do outro, generalização das palavras, em adquirir conhecimentos e não interpretar adequadamente noções temporais,

O papel adequado da cultura seria o de ajudar estas pessoas a descobrir que são diferentes, mas que são viáveis, que possuem a viabilidade de ser. Isto precisaria ser feito desde as identificações primárias. Métodos de educação apropriados somados a uma sociedade esclarecida seriam a ajuda essencial para que o processo de desenvolvimento do ser autista não precisasse ser tão doloroso para ele e para suas famílias.

O adolescente não tem alterações nos padrões lingüísticos já citados, nem tem diminuição da hiperatividade e apresenta com frequência aumento das crises convulsivas. Algumas vezes observa-se masturbação pública e exibicionismo, decorrentes não de alterações de conduta relacionadas ao desenvolvimento corporal o adolescente, mas devido ao déficit de crítica e de interação social causados pelo déficit cognitivo.

O adulto jovem continua a apresentar falhas no contato interpessoal com a possibilidade de surgirem padrões ritualísticos maiores e mais complexos.

Com a idade o nível de ajustamento social continua sendo o problema central, o que leva esse indivíduo a ter necessidade de cuidados, em geral, por toda vida.

Transtornos Globais do Desenvolvimento e A Escola

Psi. Maria Angélica Hastenreiter¹

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade apresentar ações e reflexões acerca da inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na rede regular, nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, sob a coordenação do NAPES, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. Busca-se apreender os significados subjacentes às queixas relatadas pela escola, quando se refere ao aluno com TGD que apresenta alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Relaciona a teoria e as práticas escolares, à luz de um discurso que, à priori, expressa dois eixos de análise: a questão dos mitos, criados e perpetuados socialmente e a tensão formada entre a permanência ou a mudança, isto é, entre a prática pedagógica tradicional e a consolidação da política pública de inclusão. O movimento desses eixos desafia à construção de um novo paradigma na educação, em busca da igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade.

¹ Maria Angélica Hastenreiter, graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do RJ, Pós Graduada em Psicopedagogia pelo Ceperj e pela Pontifícia Universidade Católica do RJ, Especialista em Saúde Mental da Infância e Adolescência pelo IPUB da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é Professora Tutora da UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Coordenadora do NAPES/METRO X (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado) da Secretaria Estadual de Educação.

Produção do Conhecimento em LIBRAS

Projeto: Mundo em LIBRAS

Prof^a. Betty Lopes - Pedagoga¹

COMO SURTIU A IDÉIA DO PROJETO?

Vejam os, somos uma equipe de professores surdos da disciplina de LIBRAS do INES: eu, Vanessa, Luciane e Alex.

Trabalhamos com alunos surdos, servindo como modelo de adulto surdo, com identidade, cultura e língua gestual-visual.

Respeitamos o SER SURDO, sua subjetividade, sua cultura e a língua de sinais como L1 (primeira língua). Usamos a pedagogia surda, uma pedagogia visual, o jeito ser do surdo de ensinar e a Língua de Sinais - nossa língua natural.

Foi através de nosso trabalho, das necessidades diárias, da falta de material pedagógico visual que surgiu a idéia desse projeto.

PEDAGOGIA SURDA

[...] uma pedagogia e um currículo que, em oposição ao currículo baseado na cultura dominante, se centrariam nas culturas dominadas.

Tomaz Tadeu Silva

“Portanto, essa representação do professor surdo envolve a celebração de possibilidades através da construção cultural de que é uma luta da própria expressão da identidade do qual permanecem as possibilidades para valores[...], apesar de construir uma política da diferença enfatizando pelos povos surdos contra a prática do ouvintismo e uma revelação de como o professor surdo representa dentro da pedagogia de que está relacionada as diferenças para buscar de uma representação a partir da identificação á cultura, á língua de sinais, á alteridade e á identidade.”

Flaviane Reis

¹ Betty Lopes L'astorina, formada em Pedagogia pela UNIVERSO, pós-graduada em Orientação Educacional e cursando Letras-LIBRAS, pela UFSC, Brasil.

PORQUE MATERIAL PEDAGÓGICO EM LIBRAS?

- O respeito ao Ser Surdo, que formam 5% da população Brasileira, interagindo com o mundo através de sua língua gestual-visual manifestando sua cultura.
- O valor da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como LÍNGUA, reconhecida por lei e que possui estrutura gramatical própria.

“A língua é a chave para o coração de um povo. Se perdemos a chave, perdemos o povo. Se guardamos a chave em lugar seguro, como um tesouro, abriremos as portas para riquezas incalculáveis, riquezas que jamais poderiam ser imaginadas do outro lado da porta.”

Eva Engholm, 1965

PROJETO: MUNDO EM LIBRAS

É um projeto pedagógico visual, sócio-cultural para alunos surdos em Língua de Sinais.

Conteúdos:

- Brasil e seus estados em LIBRAS,
- O mundo e seus países em LIBRAS,
- Diferentes Línguas de Sinais do mundo.

Público alvo:

Alunos surdos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Objetivos:

- Educar, ensinar, levar ao conhecimento dos alunos surdos, o Brasil e seus estados; os países do mundo através da Língua de Sinais valorizando-a, para a melhoria da qualidade de vida, bem estar e cultural da pessoa surda.

- Estimular e despertar os interesses dos alunos para a Língua de Sinais e reconhecendo sua regra gramatical.

Conteúdo do KIT:

- 4 Jogos educativos
- Caderno pedagógico
- Caderno de atividades
- DVD
- Mapa do Mundo com sinais de países
- Mapa do Brasil com sinais de estados

Avaliação do projeto:

Fizemos a avaliação do material nas aulas da disciplina: LIBRAS do INES, com alunos surdos nas turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Conclusão:

Os alunos adoraram as atividades, os jogos..

Foi um sucesso!

O projeto depois de pronto será distribuído para todo o Brasil, através do INES.

Mensagem:

“Quando eu aceito a Língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa... Quando eu rejeito a Língua, eu rejeito a pessoa porque a Língua é parte de nós mesmos... Quando eu aceito a Língua de Sinais, eu aceito o Surdo, e é importante ter sempre em mente que o Surdo tem o direito de ser Surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, mas devemos permitir-lhe ser Surdo.”

Terje Basilier - Psiquiatra surdo norueguês

Autores do projeto:

- Alex Curione de Barros – Pedagogo
- Betty Lopes L’A. de Andrade – Pedagoga
- Luciane Rangel Rodrigues - Pedagoga
- Vanessa Lesser - Professora e desenhista

Produção do Conhecimento em LIBRAS

Prof^a. Jurema dos Santos¹

Não nos foi disponibilizado o texto desta palestra.

¹ Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

Produção do Conhecimento em LIBRAS

Ms. Teresa Cristina Siqueira Rude¹
Claudia Ferreira Barroso²

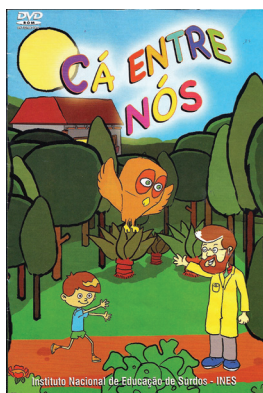
A idealização de material didático bilíngüe, parte do princípio que o surdo brasileiro deve apropriar-se da LIBRAS (língua brasileira de sinais) e do Português para sua comunicação. O CD “Arca de Noé” e o DVD “Cá entre nós” já produzidos, e o DVD “João em Maria” em fase de produção, visam o desenvolvimento e aprimoramento destas duas línguas através do modelo do adulto proficiente em ambas, facilitando a compreensão e expressão da linguagem e conseqüentemente a interação entre surdos, familiares e profissionais.

O CD “Arca de Noé” enfatiza a fase inicial da aquisição de uma língua, a nomeação. Tanto no processo de aquisição da língua de sinais quanto do português, é apresentado um vocabulário amplo, que poderá ser aproveitado no contexto da história “Arca de Noé” ou qualquer outro tema. O DVD “Cá entre nós” além das fases de nomeação e descrição que todos os indivíduos passam ao iniciar o aprendizado de uma língua, prioriza a fase inicial do desenvolvimento da narrativa, ao propor histórias, músicas e atividades que valorizam a mediação do adulto. Já o DVD “João e Maria” irá valorizar todo o processo da narrativa através da mesma história.

É um material de manuseio fácil, não precisando de prévio conhecimento para sua utilização.

1 Teresa Cristina Siqueira Rude(fonoaudióloga/IBMR,1982; especialista em deficiência auditiva/IBMR, 1983; e Mestrado /UVA, 2010)

2 Claudia Ferreira Barroso(fonoaudióloga/IBMR,1982; especialista em deficiência auditiva/IBMR, 1983)



Durante todo este processo de criação e idealização destes materiais didáticos digitais, foi visto a necessidade de apresentar à firma que produz esta mídia, o fluxograma, o roteiro e um cronograma para a tradução do roteiro. A tradução do roteiro é realizada por uma equipe de surdos dominantes da língua de sinais e poderá sofrer algumas alterações durante a tradução devendo assim, ser concluído antes do início da produção do material.

Então, o DVD “Cá entre nós”, foi todo idealizado anteriormente a produção, mas sofreu alguns ajustes durante este processo, visto que o fluxograma, o roteiro e a tradução para libras, foram realizados durante o processo de produção, causando assim, algumas impossibilidades importantes de serem contempladas, como por exemplo, não conter no calendário a data comemorativa do dia dos surdos.

Criado para professores e fonoaudiólogos para estimular aspectos cognitivos da linguagem através de mediações antes, durante ou depois das histórias e atividades, também visa facilitar a interação da família com a criança surda. Enfatiza a importância da compreensão das histórias através das perguntas sugeridas na atividade intitulada “Entendeu”; fixa o vocabulário nas atividades “Palavrinhas” e “Ache a palavra” que fazem parte de cada história; automatiza os nomes das cores em “Vamos colorir”; identifica os cômodos e alguns objetos que pertencem a casa conscientizando o respectivo vocabulário na atividade “monte a casa”.

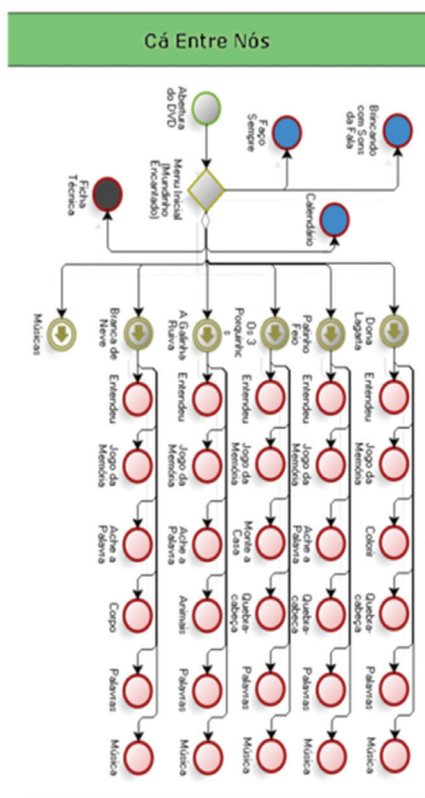
A atividade “Músicas” foi idealizada para que as crianças surdas possam trabalhar o ritmo no próprio corpo e compreender as letras das músicas que fazem parte da cultura popular. As músicas poderão ser mais exploradas com os surdos que fazem uso do aparelho de amplificação sonora individual ou que fizeram implante coclear, sendo aproveitado para estimular os resíduos auditivos e a discriminação auditiva além do ritmo. Para os surdos que não usam aparelho de amplificação sonora e que não percebem os sons auditivamente, o trabalho de ritmo poderá ser realizado

através do corpo, utilizando o próprio corpo da criança vivenciando o ritmo da sua respiração e do tato, através dos movimentos corporais e das emoções, e depois brincar com as melodias das músicas associando o ritmo da música com a língua escolhida a ser trabalhada.

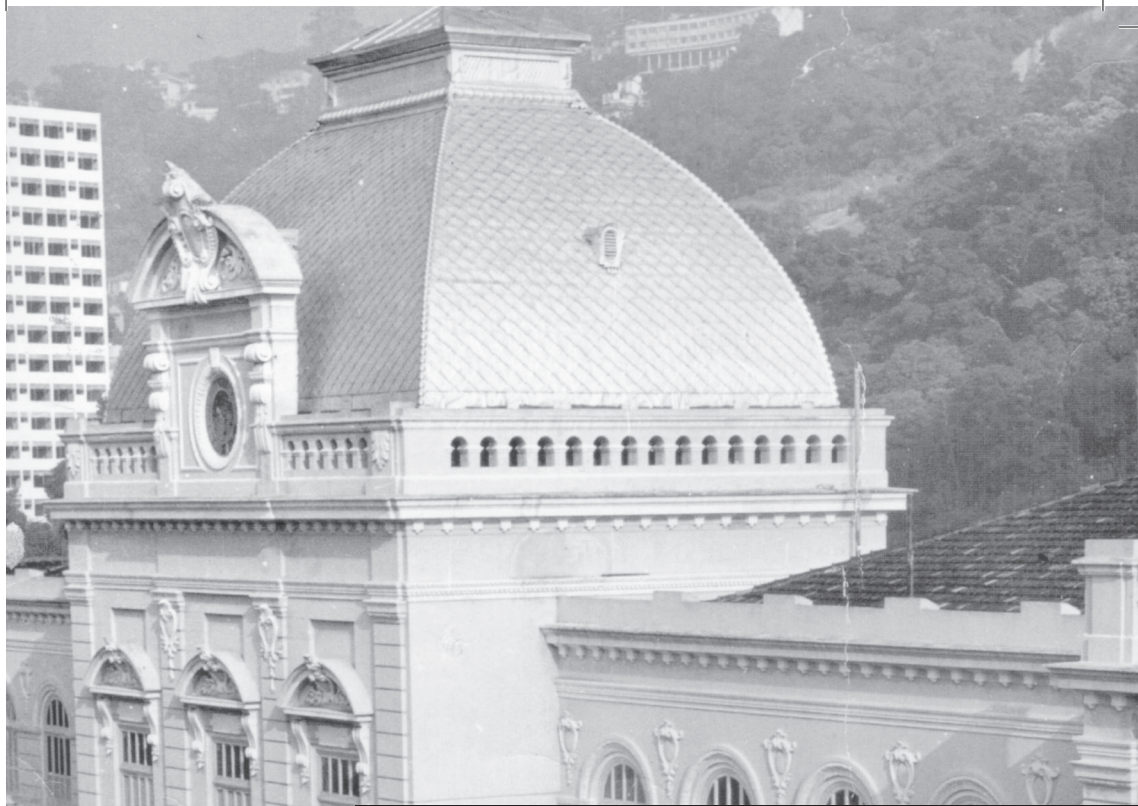
As atividades “faço sempre” e “Vamos falar” são mais específicas para a língua portuguesa, a qual por ser uma língua fonética fonológica utiliza a musculatura da face para a articulação dos fonemas. Então, as sugestões destas atividades simples, irão facilitar a utilização dos músculos faciais que ajudam na articulação dos sons da fala e precisam ser estimulados, e algumas atividades da vida diária da criança. O “Vamos falar” foram escolhidos os sons que todo bebê faz ao iniciar a experimentação vocal independente da surdez, e foram criados para estimular a fala mostrando de forma lúdica toda a movimentação dos músculos para articular o som, priorizando movimentos da língua e dos lábios, associados a saída do ar.

O “cá entre nós” é um produto de estímulo da linguagem com um olhar novo:

“UM FELIZ OLHAR NOVO”.







Debate Final



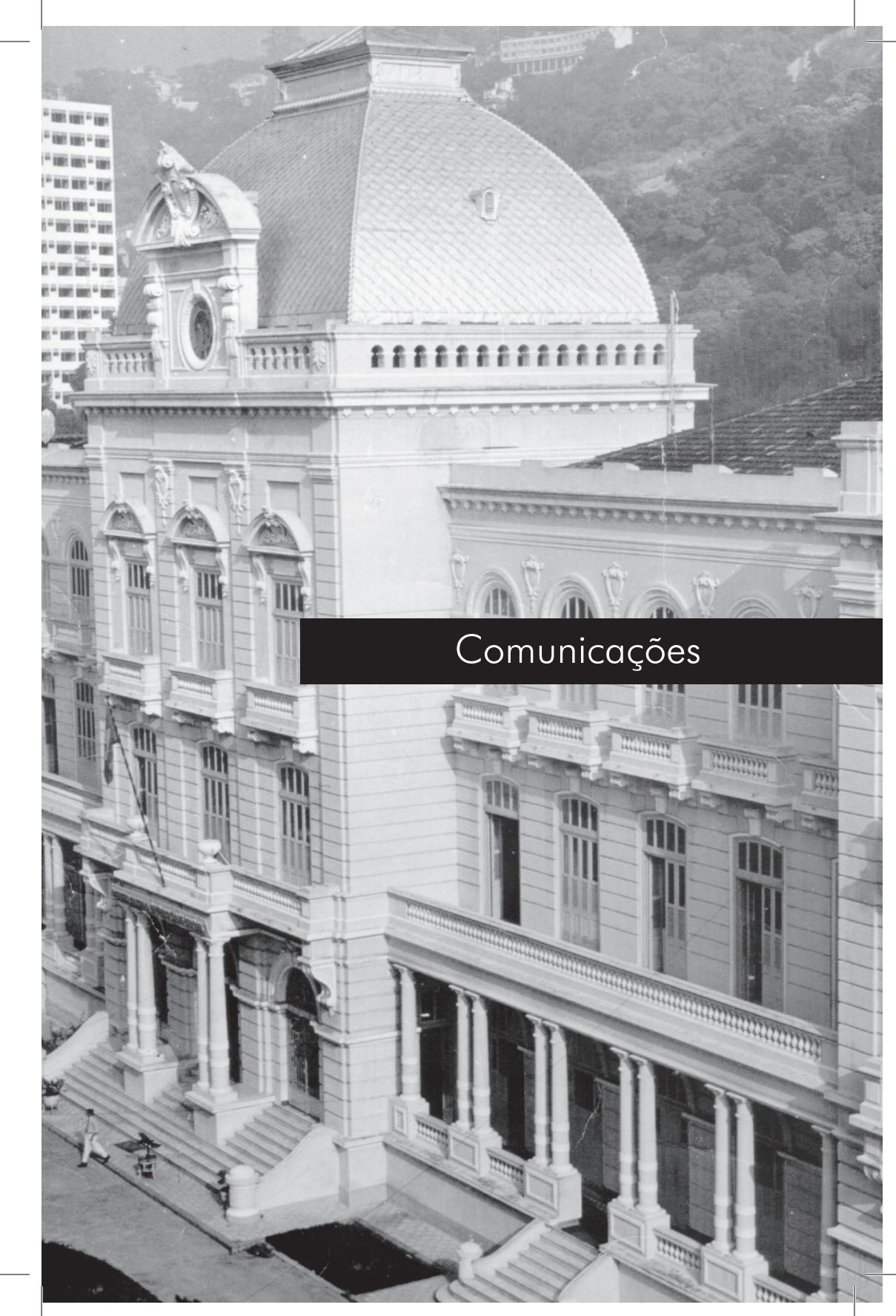
Educação de Surdos na Próxima Década: Algumas Propostas

Dr. Eugene Mirus
Ms. Silvana Veiberg¹
Prof. Boris Friedman Mint²

O texto Debate Final não nos foi disponibilizado.

¹ Ministério da Educação -Argentina

² Universidade de Colima -Mexico

A black and white photograph of a grand, ornate building, likely a government or institutional structure. The building features a large, tiled dome with a small lantern on top. The facade is highly detailed with classical architectural elements, including arched windows, decorative moldings, and a prominent entrance with columns and steps. A balcony with a decorative railing runs along the upper floors. In the background, a modern high-rise building is visible on the left, and a hillside with trees is on the right. The word "Comunicações" is overlaid in a white serif font on a dark rectangular background in the center of the image.

Comunicações

A construção de um paradigma bilíngue no atendimento fonoaudiológico para surdos

Prof^a. Dr^a. Desirée De Vit Begrow¹

Fg^a. Adriana Dantas Wanderley dos Santos²

Prof^a. Dr^a. Elizabeth dos Reis Teixeira³

Universidade Federal Da Bahia

Eixo Temático: Práticas Em Educação Bilíngüe

Modalidade: Comunicação Oral

Este estudo apresenta o trabalho desenvolvido junto à comunidade surda no curso de fonoaudiologia da universidade federal da bahia (UFBA), em parceria com o curso letras-libras (pólo UFBA), bem como a atividade de extensão que este começa desenvolver. o curso de fonoaudiologia da ufba foi o primeiro da bahia a desenvolver suas ações pautadas em pressupostos bilíngues. As atividades teórico-práticas relacionadas à pessoa surda buscam oferecer aos futuros profissionais oportunidades de compreender o trabalho fonoaudiológico na perspectiva bilíngue. Em agosto de 2010, com a aprovação do projeto de extensão “a construção de um paradigma bilíngue no atendimento fonoaudiológico para surdos” o curso inicia um novo momento. até então, uma das dificuldades vivenciadas, tanto com relação à formação dos discentes quanto aos serviços ofertados à comunidade surda, relacionava-se às oportunidades de experienciar a libras. Com esta atividade financiada pela pró-reitoria de extensão/ufba, ampliaram-se as ações desenvolvidas contando com a participação remunerada de um estagiário surdo do curso letras-libras. Dentre as ações oferecidas, além do atendimento fonoaudiológico individual já realizado, tem-se: oficina de libras para familiares, oficina de libras para estudantes do curso de fonoaudiologia, grupo de crianças e adolescentes para o desenvolvimento da ll e grupo de letramento para crianças e jovens e adultos surdos. acredita-se que a participação do estagiário surdo trará importantes contribuições para o serviço. para os alunos, além das aulas de libras, oportuniza-se a convivência com um adulto surdo durante as atividades da clínica-escola (cedaf – centro docente assistencial de fonoaudiologia), fato que pode auxiliar na compreensão da surdez como diferença cultural.

1 Professora do curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia. Doutora em Educação (ufba). e-mail: fgadesiree@gmail.com

2 Fonoaudióloga, preceptora da atividade de extensão “Atendimento Fonoaudiológico a Surdos”. Mestranda em Educação (ufba). Especialista em educação especial (uefs). e-mail:dantasfono@yahoo.com.br

3 Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Doutora em Phd em Fonética e Linguística (ul/Inglaterra). e-mail: ereist16@yahoo.com.br

para os pacientes, oferecem-se novas oportunidades comunicativas em libras e aos familiares, disponibilizam-se momentos de aprimoramento na língua. assim, a partir da valorização do sujeito, do reconhecimento de sua diferença e do rompimento de estereótipos historicamente construídos e tão arraigados socialmente, a fonoaudiologia reconstrói sua trajetória.

A Construção do Ethos da Pessoa Surda: Uma Análise de Piadas

Heloisa Helena Vallim de Melo¹

Ana Cristina Carmelino²

Este trabalho busca verificar como o ethos da pessoa com surdez é construído a partir da análise de piadas de surdos, contadas ou não por eles. Nosso interesse por este tema deve-se ao fato de termos observado que, nas piadas contadas por surdos, o humor retratado está relacionado à menção da própria surdez, a qual está sempre em evidência, quer por meio de um personagem humano, quer por meio de um animal ou de outros seres. Desse modo, o percurso desta investigação se orienta a partir de questionamentos levantados em torno dos motivos pelos quais isso ocorre: quais as representações dominantes que a pessoa ouvinte tem a respeito da pessoa surda? Será que o ouvinte mantém uma relação de poder sobre o surdo? Será que existe um olhar de ser inferior devido a um corpo “danificado”? Qual o universo de representações que os interlocutores (ouvintes) foram construindo sobre a pessoa surda? Será que por serem vistos como inferiores os surdos tentam retratar a sua problemática nas piadas? Para fundamentar a análise de nosso corpus, baseamo-nos tanto nos pressupostos teóricos da Retórica aristotélica – a partir de considerações feitas especialmente por Amossy (2005), Meyer (2007) e Goffman (2008) – quanto nas considerações sobre o humor, feitas por Bergson (1987), Travaglia (1989), Possenti (1998) e Propp (1992), os quais refletem não só sobre os recursos linguísticos envolvidos na construção do humor, mas também sobre as diferentes funções do humor. Constituindo um gênero que apresenta maior liberdade para circular pela sociedade, as piadas são capazes de retomar discursos profundamente enraizados que, incutidos na superfície linguística, veiculam discursos proibidos nos discursos oficiais e institucionais. Desse modo, o ethos da pessoa surda é representado pelo grotesco social, uma vez que, partindo do risível, do cômico, instaura-se a diferença como um defeito que não se pode ocultar.

Palavras-chave: retórica; humor; piada; ethos; surdez.

1 Mestre em Linguística pela Universidade de Franca. Rua Ana Maria Pinho Gonçalves, 640- CEP 14403-206. Franca, SP, Brasil. e-mail: helovmelo@unifran.br

2 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/CAR, SP. Docente do Departamento de Língua e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Av. Fernando Ferrari, 514. Campus Universitário Goiabeiras. CEP. 29075-910. Vitória, ES. Brazil. e-mail: acarmelino@uol.com.br.

A Criação de um Curso Profissional de Língua Brasileira de Sinais - Libras em Pernambuco

Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos
normamvasconcelos@yahoo.com.br

Nos últimos anos, a presença do profissional tradutor/intérprete de língua brasileira de sinais – libras vem ganhando destaque nos espaços educacionais em função da política educacional brasileira que prevê a inclusão da pessoa surda nas instituições regulares de ensino. torna-se, portanto, necessário que existam intérpretes nos diversos setores da sociedade - públicos e privados - educação, saúde, lazer, igreja, trabalho e outros. Nesse contexto, após estudos, reuniões e decisões compartilhadas entre surdos e ouvintes e com a oportunidade de participar de um evento em havana, idealizou-se e coordenou-se junto com uma professora surda em 2006 o curso, pioneiro na educação pública brasileira. Inserido na educação profissional na área de lazer e desenvolvimento social, teve por objetivo formar profissionais em língua brasileira de sinais, com a habilitação de intérprete e tradutor de libras, com visão holística crítica e reflexiva, capaz de desenvolver competências e habilidades necessárias à formação de um indivíduo fluente nessa língua que realize a interpretação da língua portuguesa oral e escrita para a língua de sinais e vice-versa, de maneira simultânea e consecutiva, possibilitando intermediar o processo de comunicação entre surdos e ouvintes de forma ética e responsável, e que tecnicamente habilitado minimize a necessidade do mercado de trabalho. Com carga horária de mil quatrocentas e quarenta horas, sendo 1240 teóricos- práticas e 200 de estágio supervisionado possui trinta disciplinas divididas em 04 módulos, cada disciplina é ministrada por dois professores, um ouvinte e um surdo. contextualizando em libras as questões teóricas específicas. Atualmente, no seu quinto ano, já colocou vários profissionais intérpretes e tradutores no mercado de trabalho, o que vem facilitando o processo de comunicação e inclusão das pessoas surdas no estado de pernambuco, além da valorização dos profissionais surdos e ouvintes formadores desse processo.

Palavras-chave: formação profissional. libras. tradutor e intérprete

Referências

Brasil, Secretaria de Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais/ Organizado por Lucinda Ferreira Brito et, al. – Brasília: SEESP, 1998, vol. III – (*Série Atualidades Pedagógicas*, n.4); quadros, Ronice Muller, 63-80.

DORZIAT, A. *Bilingüismo e Surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica*. In. Skliar C. (org.). *Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos*. Porto Alegre/Brasil: mediação, 1999.

FELIPE, TANYA AMARA. *Libras em contexto- curso básico*. Rio de Janeiro MEC/ FNDE / SEESP, 1999.

A disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores a distância da UFG

Núbia Guimarães Faria – biaggffaria@hotmail.com
Universidade Federal de Goiás/faculdade de letras

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O tema dessa comunicação é o ensino da libras em cursos a distância de formação de professores da ufg, tendo como professora uma pedagoga surda. a ufg, com apoio do mec no sistema universidade aberta do brasil, oferece diversos cursos de formação de professores a distância. Por força do decreto 5626/2005, o ensino da libras deve ser incluso como disciplina e torna-se um desafio, por três motivos: primeiro por ser na modalidade a distância, ainda muito nova, segundo por ter como público sujeitos ouvintes que nunca tiveram contato com a libras e terceiro, por ter como professora uma pedagoga surda. Dessa forma, objetivou-se refletir sobre as dificuldades, facilidades e repercussões do ensino da libras em cursos a distância de formação de professores da UFG, especialmente no curso de artes cênicas no polo de catalão/go.

Identificou-se que alguns aspectos foram essenciais para o desenvolvimento da disciplina de libras a distância, sendo: importância de um planejamento coletivo, como aconteceu com envolvimento de outros professores da faculdade de letras da UFG; o material didático é essencial e foi um elemento dificultador, porém os encontros presenciais e o contato entre professora surda e alunos foi primordial para a aprendizagem sobre a cultura surda e a relação com o surdo socialmente; a presença de intérprete para as aulas presenciais ministradas foi necessário somente no primeiro momento para os informes gerais, e nos demais momentos o contato entre professora surda e alunos ouvintes foi mantida sem intérprete; a repercussão da disciplina no polo foi de superar o desconhecido sobre o ser surdo, a libras e a qualidade do profissional surdo.

Referências

REIS, FLAVIANE. *Professores surdos: identificação ou modelo?* In: Perlin, g.; quadros, r. m. (org.). estudos surdos II. Petrópolis, Rj: Arara Azul, 2007.

PERLIN, G.; QUADROS, R. M. *Ouvinte: o outro do ser surdo.* In: Quadros, r. m. (org.). Estudos Surdos i. Petrópolis, Rj: Arara Azul, 2006.

A formação do professor no processo de educação do sujeito surdocego: uma perspectiva inclusiva de (re)construção da cidadania

Wolney Gomes Almeida
Práticas em Educação Bilingue
universidade estadual de santa cruz - uesc
e-mail: wolney_22@yahoo.com.br

Diante da questão palpitante e atual que envolve o atendimento educacional e inclusão/integração de indivíduos com deficiências, vê-se a necessidade de novas formas de produção instituídas pela modernidade acompanhadas pela necessidade de capacitação dos recursos humanos.

Trabalhar com estudantes surdocegos é um processo que demanda orientações sobre como eles podem aprender e se desenvolver. Aliado a esta questão, é importante saber quais as implicações que a surdocegueira desencadeia nas relações interpessoais e, conseqüentemente no desenvolvimento de cada pessoa. reys (2004) destaca que a combinação dos comprometimentos produz efeitos distintos devido ao conjunto de variáveis individuais (historia de vida) que devem ser consideradas no estabelecimento do programa educacional para surdocegos.

Este estudo pretende elucidar discussões sobre habilitação profissional nesta ação conjunta para pessoas com surdocegueira, no sentido de converter o discurso que apregoa a inclusão em caminhos e diretrizes resultantes de discussões e de reflexão sobre a prática educacional.

A abordagem co-ativa desenvolvida por van dijk (1968) apresenta procedimentos eficientes ao atendimento, principalmente o que tange a comunicação de surdocegos pré-linguísticos. Assim, as experiências motoras realizadas pela criança, em conjunto com o professor, por meio do movimento coativo constituem o fundamento e a base do desenvolvimento e da aprendizagem. Elas fornecem à criança surdocega melhor qualidade e quantidade de interações com pessoas, objetos e acontecimentos. Nesse processo, a função do professor é proporcionar pontos de referência que permitam à criança organizar seu mundo, estimulando-a e motivando-a a se comunicar e se relacionar (writer, 1987; Wheeler & Griffin, 1997).

Baseada assim, numa revisão bibliográfica a respeito das experiências da educação de surdocegos por Dijk (1968) costa e cader-nascimento (2008) *apud*, Watkins et al. (1991), Mar e Sall (1995), Kaufman (2003), os resultados evidenciam a importância da diversificação de recursos durante

o processo interdisciplinar de aquisição de mecanismos alternativos de comunicação por surdocegos.

Referências

Brasil, Ministério da Educação. *Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CADER-NASCIMENTO, F. *Descobrendo a surdocegueira*. São Carlos: Edufscar, 2005

COSTA, M. P. *Surdocegueira: ultimos avanços no atendimento educacional*. In: Gonçalves, M, (org.). *Temas da educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Brasília: Capes – Proesp, 2008.

VAN DIJK, JAN. *Movement and communication with rubella children*. Tradução: Dalva Rosa. Conferência na reunião geral anual da organização nacional de cegos de Madrid: once, 1968.

VYGOTSKI, LIEV S. Obras completas. Tomo Cinco. *Fundamentos de defectología*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

WRITER, JAN. *A movement-based approach to the education of students who are sensory impaired/multihandicapped*. In: Goetz, I.; Guess, D. & Strenel-Campbell, K. *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments*. Baltimore

_____. *Aplicación de un enfoque basado en el movimiento a la enseñanza de alumnos deficientes sensoriales y pluri deficientes*. Baltimore: Paul Brooks Publishing Co., 1991

A Institucionalização da Libras nas Universidades: Representações Sociais de Professores dos Cursos de Licenciatura sobre o Processo de Inclusão de Surdos

Cristina Costa de Moraes¹

EIXO TEMÁTICO

1. Práticas Educacionais Bilíngues

A inclusão das pessoas com deficiências nas instituições de ensino regular implementada pelos dispositivos legais, exige acessibilidade das instituições de qualquer nível. A pesquisa “A institucionalização da LIBRAS nas universidades: representações sociais de professores dos cursos de licenciatura sobre a inclusão de surdos”, objetiva verificar quais crenças, valores e comportamentos se manifestam nos discursos e nas práticas dos professores atuantes na formação docente, analisando como é a relação destes com os surdos. A pesquisa utiliza o aporte da Teoria das Representações Sociais, pois seus indícios proporcionam um olhar psicossocial, permitindo a compreensão dos mecanismos que processam e estruturam as ações descritas; e caracteriza-se como qualitativa de cunho teórico crítico, tendo como instrumentos questionários, observação e entrevista, que realizaram-se nas duas únicas instituições, do Estado, que durante a realização deste estudo tinham alunos surdos congênitos matriculados. A técnica de análise de conteúdo embasa a análise dos dados. Os resultados iniciais obtidos demonstram que as práticas empregadas na escolarização de surdos são resultantes das representações dos professores sobre a identidade e a alteridade destas pessoas, consubstanciadas pela relação normal/anormalidade. O tema mais recorrente nas entrevistas é desafio, que assume sentidos diferentes pelos grupos participantes. O grupo A define esta relação como desafiadora por não terem, em sua maioria, domínio da LIBRAS. O grupo B que tem uma única aluna inserida associa o sentido de desafio à própria aluna, sendo desta o desafio, e não do grupo. Na constituição do que seria ser surdo os grupos mantêm a divergência, o primeiro associa estes preceitos às dificuldades que os surdos vivenciam e o segundo à uma identidade romântica associando a aluna à uma pessoa alegre e feliz, e que a língua que ela utiliza dá um “toque especial” a sua presença. O ponto de interseção destes é a negação da diferença, podendo

¹ Pedagoga do Instituto Benjamin Constant, professora de surdos e Mestranda da Linha de Representações Sociais e Práticas Educativas da UNESA. E-mail: inadmoraes@bol.com.br

representar que as ações desenvolvidas não têm considerado a singularidade destes sujeitos.

Referências

ABRIC, JEAN-CLAUDE. *A zona muda das representações sociais*. In: OLIVEIRA, Denize Cristina; CAMPOS, Pedro Humberto Farias (Org.) *Representações Sociais: uma teoria sem fronteira*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. In: Em Aberto. Brasília, DF, ano 14, n.61, p. 60-78, jan/mar., 1994.

_____. GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.

APOLUCENO, Ivanilde. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.

BOTELHO, Paula. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. LEI 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília, 1996.

_____. Resolução CNE/CEB N° 2/ 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 14 de set. 2001.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva – versão preliminar. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com_content&task=view&id=185&Itemid=349>. Acesso em: 15 dez. 2007.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, V. 324).

DORZIAT, Ana. *A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo*. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FARR, Robert. *Representações Sociais: a Teoria e Sua História*. In: GUARESCHI, P. A e JOVCHELOVITCH, S. Textos em Representações Sociais. 2ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GLAT, Rosana. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. (Coleção Questões atuais em educação especial)

_____. SANTOS, M.P., SOUSA, L.P.F. & XAVIER, K.R. *Formação de Professores na Educação Inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2006, Recife, PE. Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, PE: 2006.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. [trad.] Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUARESCHI, P. *A alteridade e relação: uma perspectiva crítica*. In: ARRUDA, A (Org.). 2 ed. Representando a alteridade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 149-162.

JODELET, Denise. (Org). *A alteridade como produto e como processo psicossocial*. In: ARRUDA, Ângela (Org.). Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. *Os Processos psicossociais da exclusão*. In: SAWAIA, Bader (org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JOVCHELOVICH, S. *Re(des)coabrindo o outro – para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais*. In: ARRUDA, A (Org.). 2 ed. Representando a alteridade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 69-82.

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva. *O impacto da teoria das representações sociais*. In.: SPINK, Mary Jane P. (org). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MOSCOVICI, Serge. *As representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

A Língua de Sinais em um Serviço de Atenção à Saúde Auditiva no Rio de Janeiro

Núbia Garcia Vianna Ruivo

Moab Duarte Acioli

Maria de Lourdes Tavares Cavalcanti

Instituição: Universidade de Pernambuco (UPE)

e-mail: nubiagvianna@yahoo.com.br

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICAS DE ATIVIDADES INCLUSIVAS COM SURDOS

Introdução: Em relação à Atenção à Saúde Auditiva o município do Rio de Janeiro é um dos pioneiros na prestação de serviços aos sujeitos que apresentam demandas auditivas. Sabe-se, no entanto, que há dificuldades em se estabelecer uma comunicação entre surdos e ouvintes o que pode prejudicar a garantia de um atendimento integral. **Objetivo:** Identificar o papel da Libras em um Serviço de Atenção à Saúde Auditiva. **Método:** A coleta de dados da pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada em um Serviço de Atenção à Saúde Auditiva de média complexidade localizada dentro de um Centro Municipal de Saúde no município do Rio de Janeiro que faz parte da Rede de Atenção à Saúde Auditiva do Estado. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram entrevista e observação do serviço com registro em diário de campo. Foram sujeitos da pesquisa cinco profissionais: três fonoaudiólogas, uma psicóloga e uma assistente social. Os dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. **Resultados:** O serviço caracteriza-se por um predomínio do modelo explicativo da surdez à luz do modelo clínico terapêutico, mas ao contrário da Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva, nega-se a eximir seus usuários surdos da Libras, ofertando a eles um profissional capacitado na língua. Quanto aos demais profissionais há reivindicação por parte deles de que sejam oferecidos cursos de capacitação em Libras. **Conclusões:** Conclui-se que o serviço estudado tem características do modelo clínico-terapêutico da surdez, mas tem potencialidade para, a partir de algumas mudanças, sugeridas pelos próprios profissionais, oferecer uma Atenção à Saúde Auditiva de forma mais integral e democrática.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 2.073 de 28 de setembro de 2004. Institui a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva.

Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/sas/mac/visualizar_texto.cfm?idtxt=23103> Acesso em: 29 jan. 2010.

SKLIAR, Carlos. *Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade*. In: SKLIAR, Carlos. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. P.7-32.

A mediação pedagógica utilizando material instrucional na aula de ciências para surdos.

Thanis Gracie Borges Queiroz
Anna Maria Canavarro Benite
thanisqueiroz@hotmail.com

Laboratório de pesquisas em educação química e inclusão, Ipeqi -
instituto de química – universidade federal de goiás
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPPEG
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –
CNPq

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICAS DE ATIVIDADES INCLUSIVAS COM SURDOS

Comunicação Oral

Apresentamos nesta investigação o planejamento e design de um módulo instrucional para o ensino de ciências, mais especificamente para o ensino do sistema digestório para alunos surdos. primeiramente, abordamos uma discussão sobre a educação de surdos pautada por questões linguísticas, que envolvem o ensino da língua portuguesa e a língua de sinais. Descrevemos a estratégia de criação do módulo que está pautada no sociointeracionismo e, finalmente descrevemos uma situação de intervenção pedagógica analisando o processo de apropriação conceitual. Para tanto, apresentamos episódios de aula ocorrido no 8º ano do ensino fundamental da associação dos surdos de goiânia, com a participação de nove alunos. Constituíram o design do módulo diferentes formas de representação do conhecimento científico. nossos resultados permitem inferir que a estratégia foi utilizada como ferramenta da ação mediada e não como realidade, como instrumento de explicação e previsão. E, permitiu aos alunos perceber, estabelecer relações e conhecer fenômenos naturais simbolizados a partir das seqüências vivenciadas.

Referências

BRANDÃO, C. R. *Pesquisa Participante*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Brasil. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, df, 23 dez. 2005. seção 1, p. 28.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. seção 1, p. 23.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

LACERDA, C. B. F. DE. *A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos*. Anais da 30 reunião nacional da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v.1. p. 1-14.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas*. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (orgs). Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, T. G. B. *Bilinguismo na educação do surdo – conhecimentos do professor*. Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: 2010.

QUEIROZ, T. G. B; BENITE, A. M. C. *A educação de surdos mediada pela língua de sinais e outras formas de comunicação visual*. Anais do XXV Conade. Jataí - Goiás: 2009.

REICHE, E.M.V. Módulos *Instrucionais: uma experiência no ensino de imunologia clínica*. Semina, Londrina, PR, n. 6 (3), p. 112-117, 1985.

REILY, L. H. *As imagens – o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos*. In: SILVA, I. R., KAUCHAKJE, S., GESUELI, Z. M. (org.). cidadania, surdez e linguagem – desafios e realidades. são paulo: plexus editora, 2003.

SILVA, A. C. DA.; NEMBRI, A. G. *Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez*. Porto Alegre: mediação, 2008.

A questão da padronização linguística de sinais nos atores-tradutores surdos do curso de letras-libras da UFSC: estudo descritivo e lexicográfico do sinal “cultura”

Thaís Fleury Avelar

Neste trabalho, discutimos os meios para a padronização linguística no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (avea) do curso letras – libras, que apresenta variação linguística tal no uso dos sinais dos atores-tradutores surdos que, por vezes, os discentes do curso se sentiam confusos. Para realizar a presente investigação, partimos da problemática da variação na prática de tradução, identificando as dificuldades e, ciente delas, indicando caminhos alternativos. Como metodologia de trabalho, os atores-tradutores foram entrevistados sobre as dúvidas, sugestões e dificuldades em lidar com as variações na tradução de sinais para um curso virtual e, posteriormente, houve conversas informais com alunos do curso sobre o resultado das alterações propostas para o processo de tradução e padronização linguística. Como resultado prático das discussões propostas neste trabalho, chegamos à elaboração de um glossário técnico que viabiliza o projeto de padronização linguística nas traduções realizadas no curso. A pesquisa proporcionou, ainda, a reflexão sobre o papel que atores-tradutores surdos e ouvintes vêm desempenhando no desenvolvimento da libras, ao ampliarem seu vocabulário com novos sinais e também por abrirem caminho para o surgimento de um dialeto culto/padrão da libras.

Palavras-chave: padronização linguística. língua de sinais. cultura surda. estudos de tradução.

Referências

QUADROS, RONICE MULLER DE, E STUMPF, MARIANNE ROSSI. *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

BASSNETT, SUSAN. *Estudos de tradução*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KARNOPP, LODENIR BECKER. *Diálogos traduzidos*. Canoas, ULBRA, março de 2004. Tradução realizada por Lodenir Karnopp do diálogo entre surdos universitários. fita 1, 50 min, col, 8 mm, vhs. fita de vídeo.

QUADROS, RONICE MULLER DE, E KARNOPP, LODENIR BECKER. *Língua de sinais brasileira, estudos linguísticos*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

PERLIN, GLADIS. “As identidades surdas”. *A surdez, um olhar sobre as diferenças*. In. Skliar, Carlos (org.) Porto Alegre, Editora Mediação, 1998.

TAGNIN, STELLA (org.). *Cadernos de tradução, tradução e corpora*. Núcleo de tradução – nº9 (2002/1). Florianópolis, Núcleo de tradução, 1996.

As Primeiras Aprendizagens da Criança Surda

Ana Lucia do Nascimento¹
Orientadora: Cristina Novikoff
Co-orientadora: Haydéa Reis

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO BILINGUE

Os processos de interação da criança surda permitem que ela abstraia e generalize a partir de vivências lúdicas, usando a imaginação e o potencial criativo, próprios do mundo infantil. São aprendizagens adquiridas por crianças surdas e ouvintes. O pensamento de Winnicott (1983) vai ao encontro desta idéia, pois segundo ele “aprovação ou desaprovação podem ser transmitidas ao surdo e a lactente em um estágio muito anterior de se ter iniciado a comunicação verbal”.

Apresentaremos nesta comunicação aprendizagens adquiridas por crianças surdas, da educação precoce, do INES. Identificamos três casos. No primeiro, a autonomia desta criança foi marcada pela atenção voluntária, capacidade de memorização, abstração e generalização durante suas brincadeiras. Vigotski (2007) acredita que o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’. No segundo, após ter perdido a audição a criança limitou-se a se comunicar através do gesto de apontar que para Vigotski (idem) passa a ser “um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar”. No terceiro, a criança tinha o hábito de emitir sons durante suas brincadeiras caracterizando a “fala” egocêntrica. Sobre isto Kelman (1996) afirma que “deve-se evitar interromper a criança que se encontre em atividade lúdica, falando ou gesticulando com o brinquedo ou consigo mesma, pois isso revela momento de atividade pensante, geradora de processo decisório, elemento constituinte e indispensável ao desenvolvimento cognitivo”. Esta afirmação está de acordo com o pensamento de Vigotski (2008) dizendo que a fala egocêntrica “não se limita a acompanhar a atividade da criança; está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente”.

Ao avaliar seus alunos a professora compreendeu que mesmo tendo adquirido as primeiras aprendizagens e um grau relativo de autonomia seria necessária a aquisição de uma língua para que processos psíquicos mais complexos se efetivassem plenamente.

1 Professora da Educação Precoce/INES. Mestranda em Letras e Ciências Humanas / Unigranrio. nascimento.lucia2004@ig.com.br

Referência

KELMAN, Celeste Azulay. *Sons e gestos do pensamento: um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda*. Brasília: CORDE, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*; trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organização: Michael Cole [et al.]. Tradução: José Cipolla Neto [et al.]. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Tradução: Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983.

Bilinguismo e Educação de Surdos: Um Estudo da Variação Semântico-Lexical Na Libras

Kátia do Socorro Carvalho Lima¹
José Anchieta de Oliveira Bentes²

Esta investigação se insere nos estudos socioculturais da deficiência, discutindo a posicionamentos identitários sobre a variação linguística de pessoas surdas, na perspectiva da diferença. Concebe-se que os surdos apreendem “o mundo” por meio da leitura visual e tem como língua natural a Língua Brasileira de sinais, que tem status de primeira língua e a Língua Portuguesa, como segunda Língua implicando a convivência dessas duas línguas em situações diferenciadas de uso e aprendizagem. Tem-se como problema de pesquisa a caracterização das variações lexicais: a variação de sinais, para expressar um mesmo significado, é mais ou é menos frequente em alunos surdos oralizados ou entre os não oralizados? A escolarização interfere? As escolhas dos sinais são aceitos como Libras? Tem-se como objetivo descrever e analisar as variações linguísticas, em discursos falados, do tipo narrativo, produzidos em Libras, por alunos surdos oralizados e não oralizados; identificar ocorrências variacionais; verificar se os sinais realizados pelos alunos surdos são aceitos como libras. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública especializada em educação de alunos surdos, localizada em Belém, estado do Pará, com 8 (oito) alunos surdos, usuários da Libras, matriculados em um projeto de cursinho pré-vestibular para surdos e ouvintes; e, 05 (cinco) docentes atuantes na educação desses sujeitos. Como resultados nas falas dos alunos oralizados identificam-se mais variações com sinais realizados com padrões distintos da norma padrão da Libras.

Palavras-chave: Libras. Educação de surdos. Variação semântica.

1 E-mail: katiasclima@bol.com.br
Mestre em Educação UEPA, Diretora da UEES Professor Astério de Campos - Belém-Pa

2 E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br
Doutor em Educação Especial UFSCAR, Professor da Universidade do Estado do Pará - Belém-Pa

CONSCIENTIZAÇÃO DO CORPO QUE TRANSCENDE A COMUNICAÇÃO

*Eixo Temático: Prática em Educação Bilingue
Língua Brasileira de Sinais - Libras*

Mônica Ramos de Sena¹

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é como já sabemos a Língua oficial das pessoas surdas; é uma língua espaço-visual. Diferentemente da Língua Portuguesa (LP) que é uma língua oral-auditiva. Cada língua tem as suas especificidades; a LP, utilizada majoritariamente por ouvintes tem como instrumento de comunicação o aparelho fonador: conjunto de órgãos do corpo responsável pela produção dos fonemas. Na LIBRAS o que vemos como seu principal instrumento de comunicação são as mãos juntamente com o restante do corpo que transmitem suas mensagens.

O CORPO: cuidemos do que nos alimenta e profissionaliza. Cerca de 70% da população (cantores, professores...) utilizam-se da voz como instrumento de trabalho. Aquecer a voz, respirar corretamente, tomar água são cuidados básicos que colaboram na saúde.

Os profissionais usuários das Línguas de Sinais têm como instrumento de trabalho o próprio corpo, assim também os profissionais da dança ou atletas, toda a comunicação é feita por meio de expressões corporais, faciais e gestos que se multiplicam na transmissão da informação.

Não nos preocupamos com o corpo, exigimos demais dele e quando este começa a dar sinais de que não está bem... É preciso ter mais atenção: olhar nosso corpo com carinho, perceber pequenos movimentos e observar como os realizamos no cotidiano, sentir o que nosso corpo fala.

Alguns profissionais se queixam de dores musculares ocasionados pela tensão no trabalho. Muitas experiências de movimento e conscientização corporal já foram realizadas com os mais diversos profissionais inclusive usuários das Línguas de Sinais.

Este é o momento de olharmos para nosso corpo e deixá-lo transcender gestos, sons, movimento. O que ele nos diz? Quais as sensações? Ao darmos “vida” ao nosso corpo facilitaremos a ele dar-nos uma resposta criativa, adequando os movimentos já conhecidos com novas situações e ou dando novas formas a vivências que realizamos mecanicamente.

¹ Pedagoga / Psicodramatista. Pós-Graduada do Curso de Linguagem das Artes – Ceuma/Usp (email: monicarecriancar@yahoo.com.br)

Referências

ALMEIDA, W.C. (organizador) – *Grupos, a proposta do Psicodrama*, Ed.Agora. São Paulo.1999

BORDENAVE, J. E. D. *O que é comunicação*. Editora Brasiliense.33ª reimp.da 1ª edição. São Paulo. 2006.

CORTELLA, M. S. *Não nascemos prontos! Provocações filosóficas*. Editora Vozes. Ltda, 2006.

MORENO, J.L. *Psicodrama*. Cultrix, São Paulo, 1975

MOURA, Cecília e Vergamini, Sabine Antonialli Arena e Campos, Sandra Regina Leite de. *Educação para Surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo, Editora Santos, 2008

SACKS, O.W. *Vendo Vozes, uma viagem pelo mundo dos surdos*. Companhia das Letras. 1999

VERGAMINI, S. A. A. *Mãos fazendo história*. Editora Arara Azul, 2003.

Contexto Bilíngue da Educação de Surdos

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro

A relevância deste trabalho insere-se no contexto bilíngue da educação de surdos. Este trabalho está sendo desenvolvido por mim como pesquisa de dissertação no mestrado em educação da Universidade Estácio de Sá, na linha de pesquisa de Representações Sociais. Segundo a lei 10436 de 24 de abril de 2002, a Língua de sinais (LIBRAS), língua própria dos não ouvintes, foi reconhecida com status linguístico. Porém, devido a minha experiência profissional como professora e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa, observa-se que os surdos possuem poucos ou nenhum par linguístico para construir seu processo de alteridade. Sendo sujeitos excluídos socialmente.

Para haver o processo de construção da alteridade é necessário haver processos e relações intersubjetivos, através dessas relações é que se concretizam as ações simbólicas e consequentemente constroem seus processos de identidade.

O estudante de ensino médio, que sofreu o processo de ensino-aprendizagem nos moldes da educação baseada na oralização e na comunicação total, hoje busca ser um indivíduo Bilíngue, mas sua identidade, pode estar fraturada, pois, as possibilidades de uma relação comunicativa plena para uma pessoa surda, na sociedade Brasileira pode estar reduzida a poucos.

Na fase do ensino médio, o jovem faz escolhas, toma decisões, mas se não há um outro para se relacionar, o indivíduo surdo não será capaz de produzir saberes e se constituir como ser humano e cidadão, sendo um sujeito marginalizado.

Para ser bilíngue, é necessário se reconhecer como pertencente a dois grupos diferentes: o grupo dos falantes de Língua portuguesa (ouvinte) e o grupo dos “falantes” da língua de sinais (Surdos). A pessoa surda bilíngue deve se constituir de um ser diferente do outro. Para isso, o outro deve ter condições linguísticas de obter relações sociais com os surdos e todo este processo perpassa necessariamente pela a língua

Da Medicalização à “Linguistização” da Surdez

Prof. Dr. Luiz Cláudio da Costa Carvalho¹

EIXO TEMÁTICO: MOVIMENTOS SOCIAIS DOS SURDOS

Reflexões sobre discursos em torno do tema da chamada “identidade surda”, estabelecendo conexões entre certos discursos multiculturalistas dos movimentos sociais das minorias e do associativismo civil da sociedade contemporânea globalizada. O foco principal de tais reflexões recai sobre o discurso que encara a surdez como um fenômeno de natureza essencialmente linguística, tratando os grupos sociais surdos apenas como uma espécie de minoria linguística: parte expressiva das pessoas dedicadas aos estudos no campo da surdez e aos movimentos sociais surdos rejeita enfaticamente à medicalização da diferença e aceita com tranquilidade a naturalização linguística das línguas de sinais. Destacam-se indagações sobre a perspectiva teórica que encara as línguas de sinais como “línguas naturais”, descrita como um processo de “linguistização” da surdez. Aborda-se o tema do poder burocrático e paroquial sobre a surdez exercido, não mais pela Medicina e ciências afins, mas pela figura mitificada do “linguista”.

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos/ Departamento de Ensino Superior. E-mail: ccarvalho@ines.gov.br



Deslocamentos na posição sujeito surdo: questões de Educação, História e Identidade

Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa¹

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Muito se fala sobre a educação de surdos no contexto escolar brasileiro. Como se deu o processo histórico que os trouxe à educação? Quais elementos fazem parte da identidade do surdo? Que imagens podemos encontrar na materialidade de tais discursos, mais especificamente, nas representações sobre o surdo encontradas em crônicas de Cecília Meireles, (Meireles, Cecília, 1931), sobre os alunos da primeira instituição no Brasil (INES) a lidar com a educação de surdos? E na atualidade, de que forma a representação de sua identidade acontece? Como é a legislação no que diz respeito ao surdo? Pretendemos lançar reflexões sobre essas questões, com vistas a perceber os deslocamentos nas posições sujeito surdo. Esta comunicação pretende refletir sobre tais assuntos, tendo a falta e o excesso como possíveis respostas para algumas dessas questões. O recorte tomado como corpora para a escrita do trabalho situa-se nos anos 30, especificamente em três crônicas de Cecília Meireles, para um jornal do Rio de Janeiro, nas quais ela destaca o sujeito surdo como foco de seu olhar, no então Instituto Nacional de Surdos-Mudos, primeira instituição brasileira a lidar com a educação de alunos surdos, (Rocha, 1997). O outro recorte é atual e foi analisado como forma de confrontar os dois discursos e perceber os possíveis deslocamentos presentes. Para a fundamentação teórica da pesquisa, nos apoiamos na Análise de Discurso de perspectiva materialista, (Orlandi, 2004, 2005, 2006). Através da apresentação do trabalho, seremos convidados a rever a história das posições - sujeito que constituíram o processo identitário do surdo. Houve deslocamentos importantes a serem pensados. O convite que fazemos é para que nos acompanhem nas reflexões sobre tais posições e seus deslocamentos, quer sejamos nós surdos ou ouvintes, ou ainda, quer sejamos educadores, amigos, familiares, ou seja, a todos os interessados em questões relativas aos surdos.

¹ Instituição: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. E-mail: jucosta77@yahoo.com.br

Referências

MEIRELES, Cecília (1931). *Jornal Diário de Notícias – Página de Educação – Justiça Social para a criança Brasileira!* 11, 12 e 14 de fevereiro de 1931.

ORLANDI, Eni P. (2004). *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas. Pontes.

_____. (2005). *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos* – Campinas, SP: Pontes; 6ª edição

_____. (2006). À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, Bethania (org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos: Claraluz, p. 21 30.

ROCHA, Solange (1997). INES Instituto Nacional de Educação de Surdos – *Revista Espaço: Edição Comemorativa 140 anos*. Belo Horizonte. Editora Littera.

Dificuldades Linguísticas no Aprendizado de Ciências: Criação de um Glossário Científico em Libras

Julia Barral Dodd Rumjanek

Flavio Eduardo Pinto Silva

Felipe Giraud

Tiago Batista

Alexandre Gonçalves da Silva

João Henrique M. Bulhões

Paulo André M. Bulhões

Vivian M Rumjanek

Instituto de Bioquímica Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro

O indivíduo surdo tem na língua portuguesa, quando plenamente alfabetizado, uma língua estrangeira. Vários estudos têm indicado que a educação bilíngüe, utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa, pode contribuir para o acesso, permanência e sucesso de alunos surdos em seu processo educacional. No entanto a LIBRAS é uma língua viva e como tal se adapta às novas necessidades da sociedade e a exclusão dos surdos profundos deste país ao processo científico/tecnológico fez com que LIBRAS seja pobre em termos científicos dificultando o ensino bilíngüe de ciência. Durante nossos cursos e estágios na área científica, oferecidos para alunos surdos do ensino médio, verificamos as dificuldades conceituais encontradas, anotamos os novos sinais desenvolvidos pelos surdos e iniciamos a produção de um Glossário de termos científicos em LIBRAS. O Glossário é produzido em fascículos cada um contendo um tema em que são reunidos os vocábulos já existentes e os vocábulos para os quais foram desenvolvidos novos sinais. Os fascículos “Sangue” e “Sistema Imunológico” já foram produzidos, no momento estamos coletando material para iniciar a produção do fascículo “Célula”. A criação do Glossário Científico aperfeiçoa a primeira língua dos surdos que então estariam diante de novos conceitos abrindo uma janela para se comunicar e melhor compreender o universo da Ciência.

APOIO: CAPES, FAPERJ, FINEP

Educação para surdos na UFPA: ações inclusivas realizadas no Campus Universitário do Marajó/Soure

Waldemar dos Santos Cardoso Junior

Maria Luizete Sampaio Sobral Carliez

(Universidade Federal do Pará /Campus Universitário de Marajó/
Soure)

Comunicação - Práticas de Atividades Inclusivas com Surdos

RESUMO

O presente estudo apresenta um panorama sócio-histórico das atividades realizadas na universidade federal do pará, campus universitário de marajó/soure, na área de educação de surdos. os objetivos deste trabalho pautam-se na realização de um levantamento das ações de inclusão para educação de surdos, bem como apresentar as projeções e perspectivas para a educação de surdos na UFPA/Marajó-Soure. A pesquisa foi realizada por meio de estudos de documentos de 2006 a 2010. O procedimento de análise de dados fundamenta-se em uma abordagem quantitativa dos dados coletados. Os fundamentos teóricos da pesquisa pautam-se nas leis vigentes que tratam da educação de surdos e das políticas públicas brasileiras para a inclusão socioeducacional das pessoas com deficiência auditiva, cujas ações atendem às exigências legais conforme o decreto 5626 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e a lei 10.098, de 19 de setembro de 2000 que estabelece a libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura, favorecendo a inclusão educacional. Os resultados mostraram que na atual conjuntura da realidade educacional de soure, observa-se a necessidade de se discutir a educação de surdos, considerando, neste caso, os estudos da linguagem, educação e surdez. a UFPA, *campus* universitário de Marajó/Soure, ao longo de cinco anos criou um espaço de ação, reflexão e debate sobre os aspectos multidisciplinares que envolvem a educação de surdos, de forma a articular ensino, pesquisa e extensão. Essa iniciativa é oriunda da necessidade de se minimizar o abismo entre a pessoa surda e a escola, oferecendo formação inicial e continuada em libras, assim como metodologias aplicadas ao ensino do português como segunda língua aos profissionais da rede de ensino, docentes e discentes da UFPA.

Palavras-chave: educação, surdos, ilha de marajó/soure, inclusão social.

Referências

ARANHA, MARIA SALETE FÁBIO (org.). *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos/ coordenação geral*. SEESP/MEC. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

Brasil. Lei 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial/MEC:SEESP,2001.

_____. Decreto nº 5.626. regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril e 2002, de que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o art.18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: Ministério de Educação, 2006, vol 1.

GÓES, MARIA CECÍLIA RAFAEL DE; LAPLANE, ADRIANA LIA FRISZMAN DE LAPLANE. *Políticas e praticas de educação inclusiva*. 2 ed. – Campinas, SP: autores associados, 2007.

Educadores Surdos :Espaços Multiculturais na Construção de Saberes de Identidades

Simone Viana Lima¹ (SEDUC-PA)

Rita de Nazareth Souza Bentes² (SEDUC-UEPA)

Kátia do Socorro Carvalho Lima³ (SEDUC/UEPA)

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Pretende-se por meio deste trabalho refletir e analisar a variação linguística usadas por professores surdos que atuam em cursos de Libras em Belém-PA, no que se refere especificamente aos sinais dos estados brasileiros; nessa esteira de discussão pontua-se outra reflexão imanente à discussão de política linguística no Brasil, que diz respeito à existência de variação em toda comunidade linguística caracterizada pelos modos diferentes dos surdos usarem a língua de sinais, sendo considerado nessa discussão a riqueza da variedade popular e variedade padrão que atualizam a língua dos surdos no Brasil. A pesquisa tem como objeto: as variações linguísticas dos sinais dos estados usados pelos professores do curso de Libras. O processo metodológico foi constituído em duas etapas fundamentais: a primeira, foi identificar e fazer o registro dos sinais dos estados brasileiros conhecidos pelos professores surdos que ministram curso de libras em Belém; a segunda, foi comparar os sinais usados e reproduzidos pelos professores surdos com os sinais do Dicionário Trilingue de Libras de Capovilla e Raffhael (2001). E para construção de dados foi realizado registro de imagens dos sinais utilizados por quatro professores surdos de cursos de Libras em Belém, para desenvolver uma análise comparativa em relação aos sinais do dicionário. Como resultado preliminar apresenta-se a análise de dois sujeitos que revelam ocorrências de variação linguística presente no contexto, conforme menciona Lopes(2005) não existe identidade surda unificada, pronta, acabada, e a língua como elemento essencial de constituição do sujeito também não o é. Dessa forma a Língua de Sinais expressa a dinamicidade, o movimento vivo das interações entre os sujeitos surdos.

1 Prof. Licenciada plena em Geografia; especialista em educação ambiental e educação inclusiva. Atua na sala de recursos da UEES Prof Astério de Campos e no Projeto Experienciando saberes em libras. E-mail: conconlima@hotmail.com

2 Prof. Mestre da Universidade do Estado do Pará; Especialista em Língua Portuguesa. Atua na sala de informática educativa da UEES Prof Astério de Campos. E-mail: conconlima@hotmail.com

3 Prof. Mestre da Universidade do Estado do Pará; Especialista em Psicopedagogia. Atua na gestão da UEES Prof Astério de Campos. E-mail: katiasklima@bol.com.br

Referências

CAPOVILLA, Fernando & RAFHAEL, Duarte Raphael, (eds.) *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: Edusp. 2001. p. 1632.

LOPES, Maura Corcine.. *Relações de poder no espaço multicultural da escola para surdos* In: Scliar, Carlos. A Surdez: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 105-122.

Escolaridade e Surdez: a Narrativa no Letramento de Crianças Surdas

Kate Mamhy Oliveira Kumada¹

Ivani Rodrigues Silva²

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A posição da criança surda como sujeito bilíngue, geralmente filha de pais ouvintes, promove implicações em seu processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem. A alfabetização e o letramento se encontram atravessados por outro sistema lingüístico (LIBRAS) e, consequentemente, o surdo apresentará um modo particular de lidar com a escrita.

Dentro do desafio de compreender e trabalhar com as especificidades intrínsecas ao contexto sociolinguisticamente complexo da surdez concebemos o gênero narrativo como fundamental, pois acreditamos que quanto maior o contato da criança surda com esse tipo de texto, mais facilmente ela poderá elaborar a chamada ‘superestrutura narrativa’ (Labov & Waletzky, 1967), e utilizará desse tipo de texto para fins escolares.

Diante de tais considerações, emergiu a presente proposta de trabalho com o gênero narrativo em um programa bilíngue de apoio escolar à crianças surdas. Nosso objetivo foi explorar uma das perspectivas de trabalho com a escrita que pode levar o aluno surdo a deixar de lado os aspectos mais mecânicos focalizados tradicionalmente pela escola e ajudá-los na construção de noções que fazem parte do processo de letramento de forma mais ampla, tais como: o que é a escrita, para que serve, como e por que se escreve e para quem se escreve.

Nessa direção, nosso percurso compreendeu a apresentação/aproximação de diversos materiais de literatura infantil, a explicitação da formatação e das marcas específicas do gênero narrativo, o uso das convenções de linguagem e dos sentidos das palavras quando em diferentes contextos, entre outros aspectos. Em continuidade, foi desenvolvido com cada grupo teatro de fantoches, desenvolvimento de dois livros de autoria coletiva e a roteirização do livro emergiu na gravação de um filme encenado pelas crianças dos grupos. Foi possível perceber a (re)significação na

1 Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. TITULAÇÃO: Mestranda pelo Departamento de Lingüística Aplicada da Unicamp E-MAIL: kateoliveira@hotmail.com

2 Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Profº Dr. Gabriel O.S. Porto” (CE-PRE) Faculdade de Ciências Médicas (FCM). Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. TITULAÇÃO: Doutora pelo Departamento de Lingüística Aplicada da Unicamp. E-MAIL: ivani.rodrigues.silva@gmail.com

compreensão e produção escrita das crianças surdas e uma maior reflexão sobre o gênero narrativo.

Referências

LABOV, W.; WALETSKY, J. *Narrative analysis: oral versions of personal experience*. In: JELM, J. et.al. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: Washington University Press, 1967.

Experiências vividas na docência com deficiência múltipla: surdocegueira

Shirley Cristina Lacerda Malta¹

Leila Santos de Mesquita²

Amanda Gonçalves dos Santos³

Arlene Benício de Melo Alves¹⁸

Arlete Maria Belo da Silva¹⁹

RESUMO

O referido trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica e experiências vividas na nossa docência e tem por objetivo apresentar um pouco da problemática sentida pelas pessoas com deficiências múltiplas, especificamente a surdocegueira. sabe-se que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos garantidos por lei que qualquer outra pessoa sem nenhum tipo de deficiência, no que se refere às capacidades físicas, sensoriais e mentais, teria ou tem. quando uma pessoa apresenta várias deficiências concomitantemente, ela é tida como pessoa com múltipla deficiência. Possibilitar as pessoas com deficiências múltiplas uma vida social ativa constitui um desafio grande, mas não é impossível. a surdocegueira é uma deficiência múltipla que resulta da combinação de acentuadas limitações no domínio sensorial - visão e audição – causando-lhe dificuldades únicas, nomeadamente em termos da comunicação e com graves implicações no desenvolvimento. É sobre as pessoas que nascem ou ficam no decorrer da vida com várias deficiências que incorrem-lhes muitos sofrimentos e estigmas, especialmente o da exclusão social e da condenação a uma vida breve, isolada e vegetativa. a educação para essas pessoas é dotada de princípios que visa principalmente descobrir e desenvolver habilidades na pessoa surdocega sem se deter no que ela não pode fazer. A educação deve buscar corresponder as suas necessidades reais e vitais, o que exige do educador uma formação específica e adequada. O ambiente de educação e aprendizagem também deve corresponder, antes de tudo, ao interesse da pessoa com deficiência. É importante que a sociedade tome conhecimento dos direitos que assiste a todo cidadão no sentido de lhe assegurar uma vida digna e de qualidade. conscientizar-se e promover essa consciência de direito é um exercício de cidadania.

Palavras-chave: educação. inclusão. deficiência múltipla.

1 Mestre e professora da universidade de pernambuco campus nazaré da mata

2 Professora da Universidade de Pernambuco

3, 18 e 19 Estudantes do 8º período de Pedagogia da Universidade de Pernambuco Campus Nazaré da Mata

História e Memória - Lygia Clark no INES

Graça Maria Dias da Silva¹

Acreditamos na relevância de registrar histórias e memórias de lygia pimentel lins, conhecida no mundo da arte como lygia clark, professora que ingressou no ines (instituto nacional de educação de surdos) em 1960. os dois sobrenomes foram usados concomitantemente por lygia: clark, para designar a artista plástica e pimentel lins, a funcionária pública. parece importante pontuar, que não há registro sobre alguma tese que busque compreender esta singular etapa de sua vida como professora de surdos no ines. pensamos que a análise de documentos entre outras fontes de pesquisa tais como: livros, folders e entrevistas desvelarão como sua prática pedagógica no ensino da arte no instituto de surdos ao longo dos anos 1960, pode ter influenciado e/ou intermediado sua pesquisa como artista plástica.

¹ Professora de artes do ines e mestranda da Unigranrio do Programa de Pós Graduação em letras.

Incluindo o Surdo e a Libras na Internet

Maurício Rocha Cruz¹

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICAS DE ATIVIDADES INCLUSIVAS COM SURDOS

Esta proposta de comunicação tem como objetivo discutir o uso da libras e a presença do surdo na internet. De forma mais específica, deverá abordar experiências que propiciam ao surdo e a libras estarem presentes na internet. Tais experiências acompanham um conjunto de intervenções em ferramentas virtuais para que a inclusão da língua do surdo seja de fato exercitada e livremente circulada. Desdobramentos como direito de imagem, ausência de interação com sites prestadores de serviço, ausência de comunicação por libras (vídeo-fóruns, vídeo-conferências, conteúdos diversos em libras) nos sites são temas que serão abordados. A partir de autores como Lèvy (1996; 1999) e Bey (2001) nos instrumentalizaremos para a bordar o uso das TIC's e apontar soluções que respeitem a imagem daquele que exercita a libras em ambientes online. Com Mantoan (2003), Ramires e Masutti (2009), Stahl (1998) e Shunzen (2005) encontraremos respaldo e instrumentos teóricos para analisar as possibilidades inclusivas da internet para o surdo e a libras. Em especial o site Sinalizando a Educação (www.sinalizando.net) originada na pesquisa de mesmo nome cadastrada no INES servirá para apresentar uma possibilidade onde o surdo e a libras podem circular de forma voluntária e educativa vídeos aos usuários desta língua e àqueles que necessitam lecionar para os surdos. Por fim, o conceito de (on)formação (Cruz, 2008) é convocado para pensar uma formação em que as tecnologias e os impactos das redes de comunicação pela internet sejam consideradas em sua dinâmica de insurgir novos hábitos, desdobramentos lingüísticos, maneiras de alcançar a informação; enfim, instrumentos necessários ao processo educativo. A (on)formação aceita novas formas de aprendizagem que surgem fora da escola, não cobiça seu trâmite, mas aproveita seus reflexos alimentando desta nova fonte de saber que propicia um sentido mais livre e colaborativo à formação.

Referências

BEY, Hakim. *TAZ: zona autônoma temporária*. São Paulo: Editora Conrad, 2001.

¹ Graduado em Pedagogia (UERJ), Mestre em Educação (UFF) e Professor Assistente do Curso de Pedagogia do INES/DESU. E-mail: mauricio@sinalizando.net

CRUZ, Maurício R. Jano e a (on)formação: tempo e espaço de uma formação interativa. In *Revista Espaço*, nº 30 (jul-dez, 2008).

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MANTOAN, Maria Tereza. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

RAMIREZ, Alejandro e MASUTTI, Mara (org). *A educação de surdos em uma perspectiva bilíngüe Uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

SCHUNZEN, Elisa Tomoe. *A tecnologia para inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais* (PNE). In PELLANDA, Nize (org.) *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

STAHL, Marimar M. *A formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação*. In CANDAU, Vera Maria (org.) *Magistério: Construção Cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

Investigando as turmas com surdos e de surdos na perspectiva da educação bilíngüe e inclusiva

Carlos Henrique Rodrigues¹

Universidade Federal de Juiz de Fora

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade

EIXO: PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE

RESUMO

Considerando-se a formação de turmas mistas, com surdos e ouvintes, e de turmas de surdos, aquelas compostas somente por alunos surdos, nas escolas públicas de belo horizonte, nas redes municipal e estadual de ensino, investigaram-se essas diferentes turmas com o objetivo de se conhecer sua organização, configuração, características e especificidades em relação à interação e ao processo de ensino-aprendizagem. Os dados e as informações que fundamentaram esta reflexão foram coletados por meio de questionários, entrevistas, conversas informais, notas de campo e filmagens das salas de aula durante (1) as experiências vivenciadas como intérprete de libras (ils), por mais de dois anos, numa turma só de surdos de uma escola pública de Belo Horizonte; (2) os contatos com professores, alunos e ils e as visitas realizadas às turmas mistas e de surdos de algumas escolas de belo horizonte, durante a atuação como formador de intérpretes (ils) do centro de capacitação de profissionais da educação e atendimento às pessoas com surdez – cas-mg, entre os anos de 2006 e 2009, e (3) a observação participante (Spradley, 1980) em uma turma só de surdos com professores ouvintes e sem ils, durante o segundo semestre de 2007 e o primeiro de 2008. A contraposição e a análise das características das turmas de surdos e com surdos, são extremamente importantes para a compreensão da construção da inclusão em sala de aula, oferecendo uma nova possibilidade de entendimento do processo de ensino-aprendizagem dos surdos em libras, em contraposição aos processos fundamentados no português e amparados pela presença do ils em salas mistas. Percebeu-se que a interação em língua de sinais, em uma sala de surdos com professores usuários de libras, favorece a apropriação individual dos

¹ Professor da Faculdade de Educação da ufjf, Doutorando em linguística aplicada, Mestre em educação, Especialista em educação inclusiva, Professor libras e intérprete de libras-lp.carlos.rodrigues@ufjf.edu.br

conteúdos escolares e a construção de entendimento comum das atividades pedagógicas propostas.

Referências

BRITO, L. F. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 192p.

COLLINS, E.; GREEN, J. *Learning in classroom settings: making or breaking a culture*. in: marshall, h. (ed.) *Redefining learning: roots of educational restructuring*. norwood: NJ: Ablex, 1992.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: Green, J.; Wallat, C. (ed.). *Ethnography and language in educational settings*. New Jersey: Ablex Corporation, 1981. p. 147-160.

GEE, J.; GREEN, J. *Discourse analysis, learning, and social practice: a methodological study*. Review of research in education, 1998.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. *Introduction to talking knowledge into being: discursive and social practices in classrooms*. Linguistics and education. 5. p. 231-239, 1993.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. *The social construction of classroom life*. In: *International encyclopedia of english and the language arts*. v. 2. New York: a. c. purves in collaboration with scholastic press, 1994. p. 1075-1078.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. ZAHARLIC, A. *ethnography as a logic of inquiry*. in: flood, J.; LAPP, D. (ed.) *Handbook of research on teaching in the communicative and visual arts*. New York: Macmillan, 2001. p. 181-202.

LIN, L. *language of and in the classroom: constructing the patterns of social life*. linguistic and education, New Jersey, v.5, n.3 e 4, p.367-409, 1993.

SKLIAR, C. (org). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. (org). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. v. 1 e 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. South Melbourne: Thomson Learning, 1980.

Letramento e Surdez: a importância da LIBRAS como língua de instrução e de formação da identidade do surdo

Valeria de Oliveira Silva¹

RESUMO

A linguagem, responsável pela constituição do homem como sujeito, segundo Benveniste (1999) é responsável pela consciência que este indivíduo tem do seu lugar no mundo. Neste sentido, a construção dos valores sociais e a vivência da acessibilidade e inclusão, dificilmente, estarão presentes na vida de quem não tem seus direitos lingüísticos respeitados. Partindo desse referencial, a história da educação evidencia que, entre erros e acertos, os surdos são os maiores prejudicados, principalmente nos anos iniciais de escolarização. Apesar do cenário de exclusão que vem se perpetuando no Brasil, os instrumentos legais garantem o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua de instrução para o surdo; mesmo assim, instituições que garantem oferecer educação com bilinguismo e atendimento educacional especializado, em geral, acabam levando o indivíduo surdo ao analfabetismo funcional. Embora a literatura ratifique a importância da LIBRAS para o desenvolvimento dos processos cognitivos e para a formação de conceitos, ainda hoje, encontramos profissionais/autores que defendem que o surdo não deve ter contato com sua língua natural ou que este sistema de códigos não deve estar, obrigatoriamente, presente na sala de aula. Tais idéias são de quem tenta fazer deste indivíduo um quase ouvinte. Neste contexto, destaca-se o conceito de letramento que corrobora a importância da LIBRAS para o aprendizado da Língua Portuguesa instrumental que deve ser usada pelo surdo, inicialmente, na escola. Sendo assim, é indispensável que tais discentes troquem experiências com seus pares, cotidianamente, em LIBRAS. Estes cidadãos surdos devem compartilhar ideais e experiências em ambiente escolar diglota onde a Língua Portuguesa e a LIBRAS sejam requisitos para a interlocução e aprendizagem. E, embora tais instituições agreguem mais de uma língua, cada um desses códigos lingüísticos terá função educacional e social específicas, letrar e resgatar a identidade dos usuários nativos de cada uma dessas línguas.

1 (UNIRIO, UERJ, CEPDE-RJ, Prefeitura de Nilópolis) prof.valeria_libras-braille@hotmail.com

Palavras-chaves: Educação de Surdos. Letramento. Políticas Públicas de Acessibilidade

Referências

BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*, Paris: Gallimard, 1999, p. 259

BRASIL. Decreto legislativo nº 186 de 9 julho de 2008. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo*

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

_____. Portaria 976 de 05 de maio de 2006. Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296 de 2004.

_____. Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Lei 10436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

_____. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DUCROT, O. e TODOROV, T. *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1998

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

QUADROS, R.M. de. *Educação de Surdos: Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

SOARES, M. B. *Letrar é mais que alfabetizar*. Jornal do Brasil, 26 nov. 2000. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>. Acesso em: 28 de julho de 2010.

Mapeamento e Análise de Materiais Didáticos para Surdos: Uma Proposta de Trabalho

Ivani Rodrigues Silva¹

Kate Mamhy Oliveira Kumada²

Aryane Santos Nogueira³

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A situação negligenciada em relação à(s) língua(s) utilizada(s) pelo surdo (ver Tervoort, 1961, Silva, 2008 e Gesser, 2006) fez com que ele tenha sido visto, durante muito tempo, como um sujeito semilíngüe (Martin-Jones & Romaine, 1986), quando, na verdade, deveria ter sido considerado em sua condição bilíngüe. A escassez de pesquisas no contexto da surdez e escolarização deve-se, portanto, à invisibilização deste grupo, até muito recentemente, nas escolas e mesmo dentro de suas famílias e os materiais utilizados para fins de escolarização terem sido sempre aqueles mesmos utilizados com alunos ouvintes, cuja língua primeira é o português, seja ele de prestígio ou não.

Tendo em vista essa situação e a escassez de materiais para o ensino no contexto da surdez e escolarização, o presente trabalho visou focalizar esse contexto multilíngüe, sociolinguisticamente complexo, mediante a análise das representações que professores surdos e ouvintes têm sobre materiais específicos para alunos surdos. Para tanto foi constituído um grupo composto por professores ouvintes e surdos, alunos de graduação e de pós-graduação com o objetivo de realizar o mapeamento e análise dos materiais já existentes/utilizados.

O grupo analisou 15 vídeos com material LIBRAS/Português e 27 sites de internet relacionados à surdez (dicionários, materiais didáticos, vídeos, objetos de aprendizagem, entre outros). Para embasar a análise dos materiais foi realizado um levantamento teórico compreendendo temas sobre Imagem (Souza, 2001), Letramento (Street, 1984; Barton, 1994), Interpretação Libras-Português e Português-LIBRAS (Karnopp, 2008),

1 Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof^o Dr. Gabriel O.S. Porto” (CE-PRE) Faculdade de Ciências Médicas (FCM), Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. TITULAÇÃO: Doutora pelo Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp. E-MAIL: ivani.rodrigues.silva@gmail.com

2 Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. TITULAÇÃO: Mestranda pelo Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp. E-MAIL: kateoliveira@hotmail.com

3 Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. TITULAÇÃO: Mestre pelo Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp. E-MAIL: aryanefono@yahoo.com.br

Português como Língua Estrangeira e Segunda Língua (Almeida Filho, 1997).

Os relatórios da análise supracitada apontaram aspectos positivos, críticas e sugestões que vislumbraram a lacuna na área e a necessidade de uma proposta de trabalho de produção de materiais específicos para o contexto de surdez e escolarização no Ensino Básico e Fundamental.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

GESSER, A. *Um olho no professor e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais* [Tese – Doutorado]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas; 2006.

KARNOPP, L.B. *Traduzir sinais: reflexões sobre a tradução de textos surdos*. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE. 15. 2007, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais15/index.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

MARTIN-JONES, M. e ROMAINE, S. (1986) *Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence*, In: Applied Linguistics, vol. 7, no 1.

SILVA, I.R. *Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re) conhecimento das línguas no seu entorno*. In: MAHER, T.M. Trabalho de Lingüística Aplicada, Campinas, 47(2): 393-407, jul./dez.2008.

SOUZA, L. M. T. M. de (2001) *Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá*. In: Signorini, I. (Org.) Investigando a relação oral/escrito. Campinas, SP: Mercado de Letras.

STREET, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984

TERVOORT, R.T. (1961) *Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children*. American Annals of the Deaf, 106:436-80.

Metáfora, metonímia e surdez: os caminhos do imagético na linguagem.

Lívia Letícia Belmiro Buscácio (INES)

Juliana Pereira de Carvalho (SEE-RJ)

O projeto “Fotografia como expressão” foi desenvolvido em 2009 por professoras de língua portuguesa e de dança, com o auxílio do setor de Multimeios do INES, direcionado aos alunos do ensino fundamental do segmento jovens e adultos do CAP — INES. A proposta visava estabelecer um elo entre os alunos, profissionais e o espaço físico da instituição, através de duas exposições de fotografias intituladas “Onde estou?” e “Quem é ele?”. Ambas foram montadas no hall de entrada e exibiram fotografias que enquadravam partes do INES, na primeira, e de funcionários, na segunda, para que não só os alunos, mas também a comunidade escolar tentasse adivinhar o local e a pessoa fotografada.

Em sala de aula, o propósito era trabalhar, nas aulas de língua portuguesa, a partir do estímulo imagético, as associações de sentidos através da metáfora e da metonímia, de forma observar as peculiaridades discursivas tanto em língua portuguesa como em LIBRAS. O projeto possibilitou a circulação de variadas experiências discursivas dos alunos, as quais impeliram as professoras à observação e à análise daqueles discursos para além do que haviam planejado.

A partir do estudo da metáfora e metonímia como estruturantes da cadeia significante da linguagem, diferentemente pensadas pela Linguística em Jakobson (a questão da afasia e do “Duplo caráter da linguagem”), pela Psicanálise em Lacan (a estruturação do inconsciente na linguagem) e pela Análise do Discurso em Pêcheux (a materialidade ideológica e o inconsciente), propõe-se aqui uma breve reflexão sobre algumas situações concernentes às particularidades linguísticas dos alunos surdos, em LIBRAS e em língua portuguesa.

Referências

DOOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan* – o inconsciente estruturado como linguagem. Porto alegre: Artmed, 2003.

JAKOBSON, Roman. *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia in: Linguística e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 2000

LACAN, Jacques. *A instância da letra no inconsciente*. in Escritos. Editora Perspectiva. São Paulo, 1992.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso; uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988

Movimento da política lingüística: reflexões sobre o projeto de lei em discussão no congresso nacional que regulamenta o exercício da profissão de tradutor e intérprete de libras.

Juliana Guimarães Faria¹

EIXO TEMÁTICO: MOVIMENTOS SOCIAIS DOS SURDOS

A proposta política no congresso nacional que impulsionou a discussão sobre o exercício da profissão de tradutor e intérprete de libras no Brasil foi apresentada pela primeira vez em 2004, sob o discurso de inclusão social, principalmente em relação ao fracasso escolar dos alunos surdos. Nesse primeiro momento, a proposta era apenas a criação da profissão. Porém, sobre a tradução e interpretação de libras – língua portuguesa, o decreto presidencial 5.626/2005 tratou da matéria e abordou temáticas sobre a certificação profissional, as necessidades formativas e o direito do sujeito surdo ter acesso a esse profissional. Porém, o decreto não trouxe a regulamentação profissional. Nessa perspectiva, em 2007, a matéria volta a tramitar para que, a partir desse momento, passasse a ser discutido não mais a criação da profissão, mas a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de libras no Brasil.

Atualmente, o projeto de lei encontra-se no Senado Federal, após ter sido aprovado na Câmara dos Deputados. Nessa casa legislativa, já foi aprovado na comissão a qual foi designado e está aguardando interposição de recurso até agosto de 2010. O que se observa nessa proposta de projeto de lei é que são tratados temas importantes para a comunidade surda no que se refere ao profissional que irá atuar na mediação do acesso ao conhecimento e de interação com a sociedade, sendo: o profissional deverá ter nível superior (graduação ou pós-graduação) em tradução e interpretação em libras – língua portuguesa; aquele profissional de nível médio que obteve o ProLibras até 22 de dezembro de 2015 terá o direito adquirido de atuar profissionalmente; o ProLibras será aplicado terminativamente até 2015; traz requisitos e atribuições para o profissional, que tratam desde as questões de competência técnica, até atitudes éticas e de respeito, convivência com a comunidade surda e na perspectiva de inclusão social.

¹ julinagf@yahoo.com.br. Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Letras

Referências

Brasil, MEC. Decreto nº 5.626 - regulamenta a lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras, e o art. 18 da lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

Câmara dos Deputados. Projeto de lei da Câmara nº 4.673/2004. disponível em: < http://www.camara.gov.br/sileg/prop_detalhe.asp?id=273676 > acesso em 24 jul 2010.

Senado Federal. Projeto de lei da Câmara nº 325/2009. disponível em: < http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=95215 > acesso em 24 jul 2010.

Por uma Teoria de Pesquisa de Interpretação em Língua Brasileira de Sinais”

Emeli Marques Costa Leite

Com base na socio linguística interacionista de Goffman (1981) a comunicação objetiva apresentar, discutir e defender um caminho teórico para o embasamento da prática de interpretação em LIBRAS, nos espaços de inclusão social onde se fizerem presentes pessoas surdas em interação com pessoas que ouvem. Existe uma necessidade premente de pesquisa que nos deem condições de refletir sobre uma prática produtiva para a interpretação da LIBRAS/Português e Português/Libras. Assim sendo o campo científico tem o dever de apontar caminhos teóricos alternativos para se pensar e construir essa prática no Brasil.

O Bilinguismo na Educação de Pessoas com Surdez

Iara Mikal Holland Olizaroski¹. (CAS –NAPPS)
Talita Lidirene Limanski de Quadros² (SEED)
Rosiene Queres de Aguiar Soares³ (CAS – SEMED)
Verônica Rosemary Oliveira⁴ (CAS – NAPPS)

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A partir dos conhecimentos adquiridos nas leituras de trabalhos científicos elaborados por Quadros e Schmiedt e de documentos que regimentam a alfabetização e letramento de alunos surdos, estabeleceu-se uma reflexão sobre a prática docente visando dialogar com estudos publicados sobre o bilinguismo. Percebe-se que o ensino de Português para alunos surdos deve acontecer como o de uma segunda língua, pois devemos considerar que a língua brasileira de sinais – LIBRAS – é a primeira língua da pessoa surda e, portanto, deve ser a de instrução. No entanto, mesmo que a criança, ao ingressar na escola, já tenha conhecimento da LIBRAS, não estará “pronta e acabada”, daí a importância do ensino simultâneo Libras/Português. Sabe-se da dificuldade existente na aprendizagem da língua portuguesa, pois o aluno surdo precisa ao mesmo tempo em que aperfeiçoa sua própria língua, apropriar-se de uma nova. O que se torna mais complexo ao chegar ao estágio da “construção frasal” e, posteriormente, textual, já que a estrutura gramatical das duas línguas são distintas. Ambas são de suma importância para a pessoa surda. Através da língua de sinais ela se comunica

1 Professora do Núcleo de Apoio Pedagógico às Pessoas com Surdez - NAPPS do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Cascavel -PR - graduada em Letras Português/Inglês, especialista em Língua Portuguesa. miltondaiara@brturbo.com.br

2 Professora da rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná – SEED (Secretaria de Estado da Educação do Paraná), graduada em Letras Português/Italiano, especialista em Língua Portuguesa e em Docência no Ensino Superior. thallhytah@gmail.com

3 Coordenadora do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Cascavel -PR - graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial, rqasores@gmail.com

4 Professora do Núcleo de Apoio Pedagógico às Pessoas com Surdez - NAPPS do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Cascavel -PR - graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial com ênfase na educação inclusiva. verumk@yahoo.com.br

e por meio do Português pratica a leitura e a escrita; necessitando assim, de conhecimentos gramaticais, bem como compreensão e interpretação textual. Portanto, LIBRAS e língua portuguesa devem estar presentes em sala de aula e dominadas pelo educador responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, pois, segundo Quadros e Schmiedt, o ensino bilíngüe depende da existência de professores qualificados em todas as áreas do conhecimento, dispostos a aprender a língua brasileira de sinais. A cidade de Cascavel (PR) tem se empenhado em tornar a educação bilíngüe uma realidade. Atualmente disponibiliza no CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez) atendimento especializado e diferenciado para a melhor apropriação da Língua Portuguesa.

Referências

QUADROS, Ronice M. & SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar Português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. 2ª Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

O ensino de língua de sinais nas universidades brasileiras: o que fazer com este espaço conquistado?

Cristiane Ramos Müller¹

Em função da minha pesquisa de mestrado que teve como tema “O professor surdo no ensino superior: representações sobre a prática docente”, da minha experiência como professora substituta da disciplinas de Libras em uma universidade federal e do trabalho como professora titular em duas universidades particulares tenho observado como estas disciplinas tem sido pensadas em diferentes instituições. Percebi que cada instituição adota uma proposta diferente para a disciplina de Libras, por exemplo: na universidade federal e em uma das instituições particulares, a carga horária era de 60 horas, em outra universidade particular a disciplina tinha 30 horas. Outra diferença é a presença do intérprete nas aulas, sendo que na universidade onde a carga horária era de 30 horas, o intérprete acompanhava sempre as aulas e nas outras instituições comparecia somente nas primeiras aulas. Enquanto nas universidades particulares Libras podia ser cursada como optativa para todas as áreas, na universidade federal era voltada somente para a área da educação. Um aspecto importante de ressaltar é a que a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura devem ter uma proposta diferente com relação aos cursos básicos de extensão. Enquanto os cursos de extensão não se aprofundam em aspectos teóricos, a disciplina na universidade precisa ter questões de teoria e aulas práticas, porque os alunos e futuros professores precisam conhecer quais são os objetivos da educação de surdos, questões sobre história, cultura e identidade surda e escola inclusiva. Mas também é necessário aulas práticas, com dinâmicas, teatro, expressão corporal, classificadores, enfim, conhecimentos sobre a língua de sinais. É importante refletir sobre a proposta a presença da Libras nas universidades para que esta luta e conquista do movimento surdo não se perca e que continue se abrindo em outras instituições particulares e federais, e o professor surdo não seja visto como inferior.

¹ Universidade de Caxias do Sul – UCS. Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria UFSM. e-mail: cristiane@goetttert.com.br

O Impacto da Educação Científica na População Surda do INES:

Projeto A Inclusão do Surdo através do Conhecimento Científico

Regina Célia N. de Almeida

Vivian Mary Rumjanek

Instituto de Bioquímica Médica-Universidade Federal do Rio de

Janeiro

Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICAS DE ATIVIDADES INCLUSIVAS COM O SURDO

Este estudo mostra resultados parciais do impacto da educação científica na população de alunos e educadores surdos do INES. O projeto é realizado na universidade num contexto sociolinguístico democrático com uma abordagem de ensino informal, formativo e bilíngüe tendo como atores sociais cientistas, monitores ouvinte e surdo, professores de surdo, assistentes educacionais, alunos surdos do Ensino Médio e intérpretes de LIBRAS/LP.

O estudo do impacto do conhecimento gerado em biociências e sua difusão na comunidade surda do INES estão fundamentados na análise de conteúdo de Bardin e mostram algumas mudanças de hábitos e atitudes como, por exemplo:

1.aumento da auto-estima e socialização, maior participação, confiança e autonomia nas atividades escolares 2.frequência à biblioteca levando a um maior interesse na proficiência da Língua Portuguesa 3.autonomia no protagonismo da difusão do conhecimento científico tanto com seus pares quanto em ambientes inclusivos 4.expectativa em cursar o terceiro grau e interesse profissional pela área de Biociências 5.maior interesse pela mídia científica visitando sites de vídeo como Ciência Hoje e CBN, respectivamente apresentados em legenda e LIBRAS; leitura do caderno de ciência e saúde dos jornais e telespectadores de canais como Discovery e seriados como NCIS 5.valorização do conhecimento a exemplo de alunos com bolsa de iniciação científica e da FAPERJ

Os assistentes educacionais, do Núcleo de Orientação à Saúde do Surdo, que acompanham os alunos em todos os cursos têm um novo olhar para as questões cognitivas do surdo que surge a partir da interdisciplinaridade da hard ciência com a ciência social (educação). Suas atividades estão

fundamentadas na pedagogia visual e no ensino hands on e minds on do método científico.

Essa experiência levou a uma maior conscientização do surdo de que a acessibilidade à informação e o conhecimento científicos são necessários no processo de inclusão social na sociedade tecnológica atual.

O Processo de Letramento de Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos: Apreensão dos Sentidos Sociais da Leitura e Escrita numa Abordagem Inclusiva de Educação

Geise de Moura freitas ¹

O presente trabalho centra o percurso temático nas reflexões sobre as práticas de letramento e na utilização de estratégias de ensino-aprendizagem de leitura e escrita como instrumentos de combate à exclusão escolar no âmbito de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola especializada na educação de discentes surdos. Essa turma é composta por alguns alunos que apresentam outros comprometimentos de ordem física, psicológica, psiquiátrica e cognitiva, além da surdez, que levam a professora e autora do trabalho a adotar os princípios de inclusão para que todos os discentes possam participar e aprender juntos com a diversidade e diferença na mesma turma. Outra questão problematizada diz respeito ao processo de alfabetização desses alunos que por serem surdos profundos não poderão se apoiar na linguagem oral a fim de estabelecerem a relação fonema-grafema. Desta maneira, a filosofia bilíngue e a abordagem sociointeracionista de ensino são consideradas como as mais adequadas para inspirarem práticas pedagógicas que utilizem a língua materna dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais, como língua instrumental para o ensino da modalidade escrita da língua majoritária da sociedade, ou seja, a Língua Portuguesa. Em seguida são apresentados alguns exemplos de textos produzidos coletivamente e individualmente pelos alunos que a autora analisa quanto ao potencial comunicativo evocado, a inferência de regras morfosintáticas e a inteligibilidade do discurso escrito concluindo que a leitura e a escrita são significadas socialmente e dentro de um contexto sócio-histórico.

¹ Professora do CAP/INES. Mestranda do PPGE/UFRJ

Política pública em educação bilíngue: a prática do município de Vitória-ES

Mario Vieira Cots¹

Regina de Fátima Martins d'Oliveira²

Nilds de Souza Bandeira Frota³

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICA EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A política de educação bilíngue, na rede municipal de ensino de vitória-es, concebida como parte de amplos movimentos históricos de garantia dos direitos sociais, ressignifica o processo de escolarização dos alunos com surdez. Está ancorada na perspectiva de produzir outras/novas experiências e saberes/fazeres que já existem, de forma emergente, em direção a uma prática que favoreça o acesso amplo à escola, condições de permanência, atitude comprometida com a diferença e as singularidades, processo de ensino e aprendizagem com qualidade escolar e social, preocupada em estar atenta ao que constitui possibilidades de mudanças das condições pedagógicas e estruturais necessárias. É uma política que respeita a diversidade linguística, a cultura e identidades surdas, e possibilita a convivência entre pessoas com e sem surdez. promove o ensino, uso e difusão da libras, a localização de tradutores intérpretes, professores e/ou instrutores surdos, e professores bilíngues para o ensino da língua portuguesa, em sete escolas referência para matrícula de alunos com surdez. Busca romper com a barreira da comunicação que tem ocasionado a evasão e o fracasso escolar das pessoas surdas, garantindo o uso da libras e do português escrito e o desenvolvimento de metodologias próprias aos processos de ensino e aprendizagem de alunos com surdez em interação com ouvintes. proporciona o ensino de libras para toda a comunidade escolar, oferta uma educação em horário integral, gradativamente. garante o atendimento educacional especializado no contraturno, para complementar e suplementar o processo de ensino e aprendizagem que ocorre na sala de aula comum, com o ensino de libras, em libras e modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua, para os alunos com surdez. promove a formação dos profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos com surdez, considerando a importância de aquisição de recursos

1 Secretaria Municipal de Educação de Vitória / cfaee – mc_libras@hotmail.com

2 Secretaria Municipal de Educação de Vitória / cfaee - ernara@bol.com.br

3 Secretaria Municipal de Educação de Vitória / cfaee – nildsbandeira@gmail.com

didáticos e visuais, que são indispensáveis para a compreensão dos conceitos e conteúdos curriculares.

Palavras-chave: surdez – atendimento educacional especializado – educação – política bilíngüe

Referências

ALVARENGA, E. G. DE, BATISTA, E. R.; FLORES, A.C.. *A surdez e seus desafios*. In: *Cadernos de ensino de ciências-ensino e saúde*, Rio de Janeiro, vol. 1, p. 51-57, 2004.

Brasil. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. vol. 1 e 2. Brasília:MEC-SEESP, 2002.

_____. Decreto-lei nº 5.626 de 22 de dezembro. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 2005.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 2002.

_____. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. (organizado por mirlene f. m. damázio). SEESP-MEC, Brasília: 2007.

DORZIAT, ANA. *Democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes*. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. nº 9, p. 24 -29, janeiro-junho,1998.

DORZIAT, ANA; FIGUEIREDO, MARIA JÚLIA F. *Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos*. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. na 18/19, p. 32-41, dezembro/2002-julho/2003.

FERNANDES, EULÁLIA (org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GERALDI, J.W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GOLDFELD, MÁRCIA. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo, Plexus, 2001.

REILY, LÚCIA. *Escola Inclusiva: linguagens e mediações*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Práticas de leitura numa turma de alunos surdos: a mediação da Libras

Giselli Mara da Silva¹

Nesta comunicação, pretende-se apresentar uma pesquisa cujo objeto de estudo são os processos de ensino-aprendizagem da leitura de textos em português a/ por alunos surdos usuários da Libras. A orientação teórico-metodológica adotada explora contribuições oriundas do campo de estudos da surdez, particularmente, aquelas que consideram os aspectos cognitivos, linguísticos e culturais pertinentes ao tema (QUADROS, 1997; BERNARDINO, 1999; BOTELHO, 2002; CHAVES, 2002; LODI; HARRISON, CAMPOS, 2002). Além disso, são exploradas contribuições conceituais da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 2002; ERICKSON; SCHULTZ, 2002), Etnografia Interacional (GREEN; BLOOME, 1995; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) e dos Estudos do Letramento (BLOOME, 1987, 1989; CASTANHEIRA et. al, 2001; CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007) que favorecem a compreensão da leitura, da aprendizagem e das interações estabelecidas em sala de aula como fenômenos socialmente construídos. A partir desse quadro conceitual, desenvolveu-se um estudo de orientação etnográfica em uma turma de surdos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública em Belo Horizonte. Esse estudo envolveu observação participante (SPRADLEY, 1980) e filmagens das aulas de português, além da realização de entrevistas, e coleta de artefatos impressos que circularam na sala de aula. O processo analítico possibilitou a identificação de padrões interacionais relativos ao uso do português sinalizado e da Libras no processo de ensino da leitura e evidenciou como diferenças entre as duas línguas quando não explicitadas, podem criar dificuldades para a compreensão por parte dos alunos de textos escritos. Além disso, evidenciou como a construção dos significados para as práticas de letramento do grupo passa pelo trânsito entre as duas línguas durante as interações em sala de aula. O estudo oferece subsídios para a reflexão de aspectos que precisam ser considerados para o favorecimento da compreensão de textos por parte de alunos surdos que têm a língua portuguesa como segunda língua.

¹ Professora do Instituto de Humanidades dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG . gisellims@yahoo.com.br

Referências

BERNARDINO, E. L. *A construção da referência por surdos na Libras e no português escrito: a lógica do absurdo*. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

BLOOME, D. *Reading as a Social Process in a Middle School Classroom*. In: BLOOME, D. (ed.) *Literacy and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex, 1987. p.100-130.

BLOOME, D. *Beyond Access: an Ethnographic Study of Reading and Writing in a Seventh Grade Classroom*. In: BLOOME, D. (Ed.) *Classrooms and Literacy*. Norwood, NJ: Ablex, 1989. Cap. 2, p.53-104.

BOTELHO, P. *Educação de Surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo*. In:

CEALE/ *Anais do I Seminário sobre linguagem, leitura e escrita de surdos*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1998. p.34-45.

CASTANHEIRA, M. L. et al. *Interactional Ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices*. *Linguistic and Education*, 11(4), p.353-400, 2001.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J.L.; DIXON, C. N. *Práticas de Letramento em Sala de Aula: uma análise de ações letradas como construção social*. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, nº 20(2), p. 7-38, 2007.

CHAVES, T. A. *A leitura dos surdos: construindo sentidos*. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. *“O quando” de um contexto: questões de métodos na análise da competência social*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.215-234.

GREEN, J.; BLOOME, D. *Ethnography and ethnographers of and in Education: a situated perspective*. In: FLOOD, J., HEATH, S. B., LAPP, D. (Ed.). *Handbook for literacy educators: Research in the communicative and visual arts*. New York: Macmillan, 1995, p. 181-202.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. *A Etnografia como uma lógica de investigação*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GUMPERZ, J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.149-182.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. *Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional*. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L., TESKE, O. (orgs). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 35-46.

Projeto Som na Pele

Irton Mario da Silva

“Projeto Som da Pele”- Uma experiência musical que ultrapassa os limites do som. É uma prática pedagógica de musicalização direcionada a pessoas surdas, utilizando uma metodologia inovadora que juntou a prática ancestral de tocar a alfaia, tambor utilizado em uma das mais antigas manifestações culturais de Pernambuco o Maracatu de Baque-virado ou Maracatu Nação, que por ser um instrumento percussivo constituído de um bojo de madeira, com 2 peles membranofônicas que emitem uma vibração significativas ao serem percutidas, possibilitando uma maior absorção sensorial por parte dos alunos, aliada a utilização de recursos luminosos tais como lanternas e lâmpadas conectadas a um sequenciador que transmitem a sensação de ritmo, além de um sensor desenvolvido especialmente para o projeto e que adaptado aos instrumentos utilizados, possibilita o acionamento de Leds (pequenas luzes) que são acionadas ao toque das baquetas, pois será necessário formar novas platéias também, aliado a tudo isso experimentamos transmitir a teoria musical, utilizano a matemática onde as figuras de tempo musical (que receberam novos nomes ou seja, sinais visuais) foram relacionadas a números e os compassos musicais à operações matemáticas que envolvem adição, subtração, multiplicação e principalmente a divisão.

E através dessa experiência estamos promovendo uma melhoria na qualidade de vida das pessoas envolvidas, pois formamos o grupo Som da Pele, os batuqueiros do silêncio e com isso, estimulando cada vez mais a prática musical que desenvolve a memória, o raciocínio, a percepção, a coordenação motora, entre outros benefícios que o indivíduo levará consigo durante toda a vida e acima de tudo o “Projeto Som da Pele”, pretende promover uma re-avaliação do ensino das artes para pessoas com algum tipo de limitação.

A associação das técnicas e equipamentos utilizados durante a prática pedagógica de musicalização de surdos, deram origem a Metodologia MusiLibras.

Surdez e Cultura: notas sobre um diálogo político-identitário

Mario Jose Missagia Junior¹

Dayane Soares²

O conceito de cultura é recorrentemente utilizado para debater questões relacionadas à surdez. Atualmente a expressão “cultura surda” é cada vez mais utilizada na reflexão sobre a condição social do surdo. Se olharmos para o conceito de cultura a luz da antropologia contemporânea (antropologia-cultural), perceberemos que há um único consenso fundamental: a relação entre cultura e relações sociais, entre a cultura e as interações que se dão em sociedade.

Se Strauss demonstra a impossibilidade da dicotomia selvagem/civilizado na cultura, se Boas demonstra a inexistência de um padrão comum para se comparar culturas diferentes, isto se deu em função da percepção das interações humanas como sendo produto e expressão da cultura, e não de características biológicas passíveis de padronização. Se a cultura é o produto simbólico das relações humanas em sociedade, como imaginar uma característica biológica qualificando a cultura, e não o oposto? Como imaginar uma cultura determinada pela surdez e não o ‘não escutar’ como sendo significado a partir das relações sociais? Se Kroeber vê o homem como um ser cultural, pois sua vida é determinada por instâncias além da biológica, como uma característica física delimitaria a construção da cultura?

Responder estas perguntas passa mais pela política do que pela antropologia. A afirmação das identidades busca reconstruir a inserção do surdo na sociedade através da resignificação da surdez; não se tratam de culturas, mas sim de identidades e dos diferentes acessos que estas garantem. Portanto, a noção de “cultura surda” (SKLIAR 1998) contribui mais para naturalização da surdez, do que para sua compreensão a partir da ótica cultural; pois ao submeter à possibilidade do contato entre pessoas produzir significados (cultura) a pré-condição de uma característica biológica comum (ser ou não capaz de receber/decodificar sons) se está voltando ao século XIX, quando se pensava a diversidade cultural através da diversidade biológica.

1 Professor substituto DESU-INES, Professor da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, Doutorando em Ciência política pelo PPGCP-UFF. E-mail: jrmissagia@hotmail.com

2 Graduanda DESU-INES. E-mail: dy_ns@hotmail.com

Referências

LARAIA, Roberto. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1986.

SEYFERTH, G. *Etnicidade e cidadania: Algumas Considerações sobre as bases étnicas da mobilização política*. Boletim do Museu Nacional, nova série, antropologia, número 42, 20 de outubro. Rio de Janeiro, 1983.

SKLIAR, Carlos (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STRAUSS. *O Pensamento Selvagem*. Campinas: Papirus Editora, 2008.

BOAS, Franz. *As Limitações do Método Comparativa da Antropologia*. In. “Antropologia Cultural”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

Trabalhando uma sequência didática com os gêneros “reportagem e propaganda” em aula de leitura para alunos surdos

Fabiana Elias Marques¹

Judith Mara de Souza Almeida²

Vivian Zerbinatti da Fonseca Kikiuch³

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de três professoras, duas de Língua Portuguesa e uma de LIBRAS, com os gêneros “reportagem e propaganda” em aulas de leitura para surdos. Nossos objetivos são: descrever e analisar criticamente as atividades progressivas e planejadas para o trabalho com a leitura, buscando respostas para a seguinte questão: Quais as características das sequências didáticas utilizadas pelos professores que atuam com alunos surdos nas aulas de leitura? Nos baseamos nos estudos de Guimarães (2009); Cristóvão (2008); Dolz e Schneuwly (1998), Quadros e Karnnop (2004); Kleiman (2004); Marcuschi (2002). Os resultados parciais nos possibilitam observar que as sequências didáticas favorecem não somente a organização do nosso fazer pedagógico em ações coerentes e encadeadas de acontecimentos, mas um processo reflexivo sobre nosso fazer pedagógico. Além de caracterizar os gêneros textuais trabalhados e desenvolver estratégias de leitura como, índices de previsibilidade, explicitação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade, transferência, síntese, generalização, relações entre forma e conteúdo, ainda é possível com este trabalho, suscitar no aluno surdo a reflexão sobre suas potencialidades; favorecer a vivência de experiências significativas de aprendizagem e que ele perceba as possibilidades que tem de trabalho e de vida para além dos muros da escola. Os alunos surdos têm demonstrado interesse em todos os temas, pois não era muito comum para eles a leitura de textos que refletissem sobre suas condições no mercado de trabalho, no ensino superior e nem mesmo em experiências de sucesso na vida. Em relação às características das sequências didáticas a serem desenvolvidas com alunos surdos podemos destacar a necessidade de suportes visuais para auxiliar a composição de sentidos durante a leitura e a necessidade e importância do profissional proficiente em LIBRAS para que haja interação entre o grupo.

1 Escola para surdos “Dulce de Oliveira

2 Escola para surdos “Dulce de Oliveira- Escola Estadual “Professor Alceu Novaes”-CAP- Universidade Federal de Uberlândia

3 Escola para surdos “Dulce de Oliveira

Palavras-chave: sequência didática, leitura, surdez.

Referências

OMOTE, S. *Perspectivas para conceituação de deficiências*. In.: Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, nº 4, 127-136, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. *O tradutor e o intérprete de línguas de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SÁ, Celso Pereira de. *A pesquisa das representações sociais pode nos enganar*. In: *Educação e Cultura Contemporânea*. Vol. 5, n. 11 (jul/dez. 2008). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2008.

_____. *Construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1998.

_____. *Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. In.: SPINK, Mary Jane P. (org). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

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

SILVA, Vilmar. *O ensino superior*. In: *VI Congresso Internacional e XII Seminário Nacional do INES: 150 anos no cenário da Educação Brasileira, 26 a 28 de setembro de 2007*. Rio de Janeiro: Anais INES, 2007.

SKLIAR, Carlos (Org). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

TARDIF, M.; LESARD, C. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência*. Petrópolis: Vozes, 2005.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington, Gallaudet University Press, 1996.



Realização

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Secretaria
de Educação
Especial

Ministério
da Educação