

2.

INES- uma breve contextualização

Antes de entrarmos no corpo da dissertação, propriamente dito, apresento algumas informações sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, à guisa de contextualização.

Atualmente, instituído como centro de referência nacional, o INES, atende todo o território nacional no que se refere à consultoria e assessoria técnica na área da surdez, orientando-se pela corrente sócio-interacionista com enfoque na formação bilíngüe, tendo como primeira língua a Libras – Língua Brasileira de Sinais⁶ e segunda língua, o português escrito.

Assumido este posicionamento, o INES oferece o ensino/aprendizagem da Libras desde a pré-escola, estimulado por meio de situações do cotidiano, contato com monitores⁷ surdos que acompanham os professores em suas aulas, frequência a outros ambientes pedagógicos e orientação à família no sentido de solicitar e enfatizar sua fundamental participação no processo de construção do sujeito.

Dando continuidade ao processo da aquisição da Libras junto ao português, a criança surda passa a frequentar sistematicamente a Biblioteca Infantil onde vai sendo exposta às duas línguas por meio de histórias infantis com o apoio de imagens impressas, vídeos, jogos e de um monitor surdo junto ao professor, pelos quais, buscam fornecer subsídios lingüísticos para o desenvolvimento dos processos cognitivo-afetivo e social. Dessa forma, a criança é solicitada em vários aspectos sendo o imaginário, a fantasia, o brincar que permeiam o universo infantil, os elementos que vão mediar a aquisição de conceitos, a interação e produção de conhecimento e auxiliar na aquisição da segunda língua. Estas, entre outras formas possíveis de articulação entre significante e significado, pretendem oferecer ao sujeito surdo instrumentos lingüísticos para o desenvolvimento do

⁶ A LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais teve seu reconhecimento como primeira língua de surdos pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

⁷ Monitores – pessoas surdas que acompanham e auxiliam o professor na transmissão de conteúdos pedagógicos.

pensamento, entendendo a língua como um instrumento de criação, recriação e significação de mundo.

A seguir, iremos abordar outras ações e objetivos procurando delinear o perfil do INES no cenário da educação de surdos.

No cenário contemporâneo, o INES, já reconhecido como Colégio de Aplicação – CAP, está diretamente ligado ao Ministério da Educação – MEC e, como órgão deste Ministério, tem como proposta institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez com vistas a garantir um ensino de qualidade e a construção do conhecimento para sujeitos surdos. Para tanto, conta com um setor, dedicado a projetos de estudos e pesquisas referentes à área da surdez e a divulgação dos mesmos.

Entre suas ações, o INES oferece à comunidade ouvinte, em geral, cursos de Libras, dividido por períodos semestrais e níveis distintos. O interesse crescente pelo aprendizado da língua de sinais é significativo e vem sendo intensificado pela necessidade encontrada por diversos segmentos da sociedade, do mercado de trabalho ou da saúde, que se defrontam com sujeitos surdos.

Da estimulação precoce aos cursos profissionalizantes, o INES tem ainda implantado o Centro de Atendimento Alternativo Florescer – CAAF, que atende alunos do CAP/INES com dificuldades de aprendizagem associadas com outros comprometimentos na área cognitiva e/ou múltiplas deficiências.

No calendário anual do INES consta um seminário nacional e um congresso internacional sobre surdez e deficiência auditiva com publicação em anais, além de fóruns mensais, seminários bimestrais, publicações semestrais de revistas e periódicos técnico/científico, tais como as revistas Espaço, Arqueiro e a *Forum*.

O INES, assim, mantém-se em constante renovação procurando estar atento às mais recentes abordagens sobre Surdez e Educação com o compromisso de discuti-las e promovê-las por meio das assessorias técnicas e publicações.

As questões que marcam historicamente a educação de surdos, no que diz respeito às orientações prático-filosóficas, são reflexos das concepções advindas, também, de outros campos do saber e dos avanços científicos na área da neurolingüística.

A implementação do Instituto Superior Bilíngüe de Educação, ISBE, em 2004, no INES, inaugura uma nova perspectiva para o público surdo. O curso de

Pedagogia ministrado em Libras, em paralelo ao português objetiva formar professores ouvintes e professores surdos.

Essa breve contextualização teve por objetivo apresentar algumas ações institucionais e pedagógicas do INES, que buscam fazer da relação ensino e construção de conhecimento um exercício de cidadania, tendo entre seus principais objetivos estimular a aquisição e a fluência em Libras e na língua portuguesa brasileira, em sua versão escrita, sustentadas pela concepção sócio-interacionista.

2.1

Bilingüismo e a concepção sócio-interacionista)

Este tópico trata das abordagens conceituais que vinculam a construção de conhecimento com a realidade circundante, considerando desde as aprendizagens incidentais até às que nos propomos como educadores a promover, sendo a língua e sua apropriação a representante que realiza este vínculo.

Sobre as observações e reflexões dos interlocutores apresentados a seguir, é possível traçar um esboço do que acreditamos ser fundamental para possibilitar emergir o sujeito e o objeto da educação, tendo em vista a justificativa na construção de sentido do jogo Multi-Trilhas.

Gostaria, desde já, de chamar a atenção para as formas peculiares de comunicar e expressar pensamento, de ambas as línguas, a Libras e o português escrito. Supostamente ao falarmos de bilingüismo no contexto do surdo, o associamos de imediato à aquisição e ao domínio de duas línguas, o português e a Libras, igualmente, com estrutura, fonologia e semântica próprias. A seguir, nas figuras abaixo, apresento um gesto em Libras, que significa a palavra verbo, uma professora ouvinte no exercício de aula e um texto escrito em português por um aluno surdo. (Figura 1).



Figura 1 – Libras e português escrito

A proposta de uma educação bilíngüe, no INES, remete-nos ao ensino aprendizagem de duas línguas com conformidades espaciais diferentes e assim abre discussões constantes quanto à melhor forma de promover o ensino e a aprendizagem do português escrito e da Libras.

Encontramos, assim, sujeitos com o domínio de uma linguagem visuo-espacial significada pelas mãos, corpo e expressão facial, cujo gesto combinado comunica e expressa, traduz coisas e sentimentos e, outra, representada por caracteres sígnicos, escrita sobre uma superfície plana, igualmente, comunicando e expressando pensamento. Os estudos a seguir trazem as diversas linhas adotadas para a constituição de um senso comum no que concerne à adoção da Libras como primeira língua do surdo e o português em sua versão escrita, como segunda língua.

Sacks (1998), por meio de um histórico da educação de surdos, descreve as principais correntes e faz uma crítica clara aos quase cem anos de oralismo, que teve como enfoque privilegiar a fala, negar a língua de sinais e se utilizar da leitura labial:

O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral (Sacks, 1998, p. 41).

Skliar (1997) também faz uma crítica contundente à corrente oralista, pois a considera uma fiel organização metodológica que ele chama de "modelo clínico terapêutico da surdez". Este modelo sustenta a idéia de que há uma identidade entre linguagem e língua oral e uma dependência unívoca entre a eficiência ou eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo. O modelo "clínico-terapêutico" afirma, também, que a língua de sinais não constitui um verdadeiro sistema lingüístico, torna-se inclusive um empecilho para o aprendizado da língua oral.

Os seguidores dessa linha tratam a surdez como deficiência, dando prioridade à medicina ante a pedagogia para "reabilitar" o surdo, ensinando-o a fala oral, por ver o surdo como uma pessoa ouvinte. Esta postura teria como resultado o considerável atraso que crianças e adolescentes surdos sofrem em todas as áreas acadêmicas quando comparados aos seus colegas ouvintes.

Segundo esse autor, os pressupostos oralistas teriam levado também a um círculo de baixas expectativas em que o educador já parte da idéia de que seus alunos surdos possuem, efetivamente, apenas uma limitação biológica em seus

processos de aprendizagem, planejando-os abaixo das capacidades deles. Skliar (id.) acusa o oralismo de ter fracassado pedagogicamente e contribuído para a marginalização social na qual se encontram atualmente algumas comunidades de surdos no mundo.

No oralismo restrito, a linguagem oral era a única aceita, sendo considerada exclusiva. Esta corrente via o surdo como um ouvinte, apenas com uma deficiência física: a surdez. O objetivo era fazer com que o surdo adquirisse a linguagem oral o mais rapidamente possível, por meio de exercícios fonarticulatórios preparando-o para a leitura labial e, desta forma, torná-lo um membro ativo de uma sociedade de ouvintes. Dentro desta perspectiva, a comunicação por língua de sinais era proibida na educação de surdos.

Segundo Skliar (1997), a maior parte dos escritos de Vygotsky sobre educação para surdos data de 1928. Considerando a hegemonia oralista nesta época, com a proibição explícita do uso das mãos e a inexistência de estudos científicos sobre a Língua de Sinais, Vygotsky estaria numa situação em que uma postura bilingüista seria extremamente difícil. Para Skliar (op. cit.), Vygotsky encontrava-se num paradoxo de difícil solução. Por um lado, criticava a postura oralista que apoiava métodos de aquisição da língua oral em oposição à natureza do surdo e que enfatizam mais suas deficiências do que suas virtudes. O resultado destes métodos seria uma linguagem oral artificial e inútil. Por outro lado, Vygotsky duvidava que a Língua de Sinais fosse capaz de contribuir plenamente para formação social dos surdos e de atuar como forma de mediação eficaz dos processos psicológicos superiores. Vygotsky teria considerado a Língua de Sinais, chamada por ele de mímica, pobre e limitada, dando preferência ao ensino da língua oral, por mais artificial e difícil que fosse o processo temendo que a Língua de Sinais, assim vista, encerrasse os surdos em um microcosmo estreito e restrito, constituído apenas pelas poucas pessoas que a dominavam. As restrições ao que ele entendia ser uma língua limitada e utilizada apenas por um grupo muito pequeno de pessoas, são compreensíveis dentro de sua visão da forte relação entre a linguagem e pensamento, onde "o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança" (Vygotsky, 1987, p. 62). Nesse sentido, quanto mais rico e diversificado for o ambiente lingüístico da criança, quanto maiores forem suas possibilidades de interação, maior será seu

desenvolvimento intelectual. Num ambiente teórico dominado pelo oralismo, esse raciocínio talvez o levasse a considerar vital a oralização dos surdos para facilitar-lhes a comunicação com o mundo ouvinte e, conseqüentemente, ampliar-lhes os horizontes.

Mas, observa-se, também, nos estudos de Vygotsky, que ele vem reconhecer a língua de sinais dos “surdos-mudos” como linguagem, conforme sua declaração:

A linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos têm um papel importante e são usados juntamente com o som. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza (ibid., p.47).

Vygotsky modifica, então, sua posição sobre a Língua de Sinais e em 1931 publicou um trabalho na revista *Voprosy difektology* (Problemas de Defectologia), em que admite a inevitável vitória da linguagem gestual em relação a oral no que se refere ao seu uso por parte dos surdos. Neste artigo, Vygotsky admite que do ponto de vista psicológico a "mímica" é a verdadeira língua do surdo porque ela é uma verdadeira língua em toda a riqueza de seu significado funcional, enquanto a pronúncia oral das palavras inculcadas artificialmente é apenas o modelo morto de uma linguagem viva. Vygotsky admitiria, então, o uso de diferentes linguagens como o caminho mais viável para a educação de surdos. As investigações psicológicas, experimentais e clínicas demonstram efetivamente que a poliglossia, isto é, o domínio de diferentes formas de linguagem, no estado atual da pedagogia para surdos, é uma via inevitável e frutífera para o desenvolvimento da linguagem e da educação da criança surda-muda (Vygotsky 1931 apud Skliar, 1997, p. 125).

Para Skliar (1997) uma proposta bilingüista não pode ser diretamente encontrada nos escritos específicos de Vygotsky sobre a educação para surdos, mas pode ser inferida nos princípios gerais da teoria sócio-interacionista, principalmente, naqueles relacionados à aquisição, ao desenvolvimento e ao papel que cumpre a linguagem, na formação dos processos psicológicos superiores, e, também, em determinadas passagens de sua teoria "defeitológica" que propõe uma pedagogia compensatória que enfatizaria os pontos fortes da criança ao invés de suas deficiências. As reservas de Vygotsky em relação à Língua de Sinais podem ser derivadas do contexto histórico e científico em que ele viveu, o qual não lhe teria sido possível superar. Assim, toda a conceituação feita por Vygotsky sobre a

linguagem oral pode ser aplicada à linguagem de sinais, uma vez que ambas são equivalentes (op. cit.).

Sobre o aprendizado, em geral, Vygotsky (1998) afirma que a criança começa na sua vida cotidiana, muito antes dela frequentar a escola. Diz ainda, que é preciso relacionar de alguma forma o aprendizado com o nível de desenvolvimento da criança para que haja o bom andamento das atividades didáticas. Neste sentido, Sacks (1998) sinaliza que as crianças surdas sofrem dois problemas. Primeiro, são menos expostas ao que ele chama de aprendizado "incidental", que se dá fora da escola, como conversas entre outras pessoas na vida cotidiana, televisão, cinema etc. Segundo, gasta-se tanto tempo ensinando-as a falar, com anos de aulas individuais intensivas, que sobra pouco para transmitir informações, cultura, habilidades complexas etc. Conseqüentemente, elas acabam tendo um nível de aprendizagem acadêmica muito abaixo em relação às crianças ouvintes de idade equivalente. Sacks (op. cit.) cita como exemplo estudos que verificaram que “surdos americanos de dezoito anos ao concluírem o Ensino Médio teriam um nível médio de leitura equivalente ao de um aluno do quarto ano do Ensino Fundamental”.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento da aprendizagem, Vygotsky (1984) distingue dois níveis, a saber, real e o potencial. O real refere-se a ciclos já completados, a atividades e tarefas que a criança consegue realizar por si mesma. O desenvolvimento potencial, por sua vez, diz respeito a atividades e tarefas que a criança consegue realizar quando recebe alguma forma de auxílio. Por exemplo, o professor dá dicas ou começa a solução para a criança terminar, ou, ainda, ela resolve o problema em colaboração com outras crianças.

A distância entre os níveis real e potencial é a zona de desenvolvimento proximal onde são definidas aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (ibid, p. 113).

Para Vygotsky, se o aprendizado tomar como base somente o nível de desenvolvimento real, os processos que já foram completados, ele estará voltado

para o passado e será ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. O "bom aprendizado" deve levar em consideração a zona de desenvolvimento proximal da criança e se adiantar ao mesmo, estimulando-o. Vygotsky propõe que um aspecto essencial do aprendizado é que ele de fato pode criar a zona de desenvolvimento proximal, despertando "vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros" (op. cit., p. 117).

Depois de internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições de desenvolvimento independente da criança, ou seja, a zona proximal de hoje é o nível de desenvolvimento real de amanhã.

Lopes (1997) diz que, dentro da perspectiva de Vygotsky, o meio no qual a pessoa está inserida terá conseqüências diretas para o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, as quais, para ele, não são inatas, mas desenvolvem-se ao longo do processo de internalização das formas culturais de comportamento. As funções psicológicas superiores seriam características tipicamente humanas como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. É a capacidade voluntária de se libertar do aqui e agora, do tempo-espaço presente, para onde se insere a capacidade de pensamento abstrato, que, segundo ele, não se encontra pronta no ser humano quando ele nasce e, portanto, não se desenvolve naturalmente ao longo da vida. Ela é construída na interação com outros seres humanos, dentro de um contexto social, histórico e culturalmente determinado (op. cit.).

Sendo um pensador marxista, Vygotsky (1984) afirma que a relação do ser humano com seu meio sócio-cultural é dialética. Portanto, ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio, alterando-o e sendo por ele alterado para atender suas necessidades, transforma-se a si mesmo. As duas formas básicas de mediação são os instrumentos técnicos, através das quais os seres humanos atuam sobre objetos do meio físico, e os sistemas de signos que fazem a mediação dos seres humanos entre si. A cultura transmite os processos de funcionamento psicológico justamente por intermédio da mediação realizada por meio dos instrumentos e signos, possibilitando sua internalização pelo ser humano. A linguagem então se destaca como o principal sistema sócio-cultural, capaz de carregar em si conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

Um signo para Vygotsky (1984) seria um elo intermediário, mediador, entre o estímulo e a resposta numa situação. "Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R"⁸ (Vygotsky, 1984, p. 53). Sua colocação nesta função depende de um indivíduo ativamente engajado no estabelecimento deste elo de ligação o que permite a compreensão do signo e sua ação reversa, ou seja, o signo age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente. O processo simples de estímulo-resposta é então substituído por um ato complexo, mediado pelo signo. "O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura" (Vygotsky, 1984, p. 54).

Ao descrever a inteligência prática, Vygotsky (1998) diz que ela inicialmente atua independente da fala, como por exemplo, quando a criança pequena na fase pré-lingüística tenta pegar um doce em cima da mesa. Se um adulto vê o gesto da criança e pega o doce para ela, ocorre uma mudança fundamental, pois a tentativa malsucedida da criança gera uma reação não no objeto, mas em outra pessoa. O significado daquele gesto é então estabelecido por outras pessoas. Mais tarde, a criança pode associar o movimento à situação como um todo e o gesto de "pegar", dirigido ao objeto, transforma-se no gesto de "apontar", dirigido a outra pessoa, num meio de estabelecer relações. Temos então o que o autor chama de internalização, a reconstrução interna de uma operação externa. Uma ação interpessoal gera uma ação intrapessoal. A fala é, então, o principal meio de internalização, reordenando os processos psicológicos da criança de acordo com a cultura em que ela está inserida.

Dada a importância atribuída por Vygotsky à mediação para a constituição dos processos psicológicos superiores, que caracterizam a plenitude da condição humana, fica evidente, dentro de uma perspectiva sócio-interacionista, a necessidade da criança interagir com seu meio o mais precoce e ricamente possível por intermédio de uma linguagem, de uma "fala" com a qual possa se comunicar.

⁸ S = estímulo; R= resposta.

O meio, ao qual a pessoa pertence, está repleto de informações, de construções comportamentais que são traduzidas culturalmente pela linguagem. A linguagem representa o veículo por excelência através do qual o homem tem condições de se apropriar dos produtos culturais da humanidade. Por intermédio dela, podemos nos beneficiar não só das nossas experiências, mas, também, das experiências das outras pessoas (Lopes, 1997, p. 91).

No caso da criança surda a língua de sinais é que, de fato, vai fazer esta intermediação entre ela e o mundo que a cerca, entendendo-a como um sistema sógnico capaz de fazer a mediação entre os seres humanos, pois, carrega em si conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Esta vem a ser uma das razões da necessidade de expor a língua de sinais o mais cedo possível à criança surda, assim que detectada a surdez.

Lopes considera que o universo dos surdos é eminentemente visual, portanto, a linguagem visuo-espacial é a linguagem natural destes sujeitos, e o que está implícito nesta concepção é que a surdez passa a ser reconhecida como diferença e não como deficiência. Desse modo, enfatiza a importância de expor a criança surda desde a mais tenra idade, à comunicação visuo-manual a fim de atendê-la em seus aspectos objetivos e subjetivos fundamentais para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

A proposta de educação bilíngüe, coadunada com o conceito da corrente sócio-interacionista, parte do reconhecimento de que o surdo está exposto a duas versões de línguas na sociedade em que vive, a língua dos ouvintes, o português falado e escrito, e a língua de sinais dos surdos, a Libras e, desta forma, sustenta o ensinoaprendizagem da língua portuguesa, em sua versão escrita.

Porém, como a língua de sinais não segue a estrutura da língua oral, a proposta de uma educação bilíngüe propõe que primeiramente o surdo domine sua própria linguagem. Esta linha de argumentação reconhece que a Libras é uma língua completa e como tal deve ser ensinada preservando suas características ou estruturas lingüísticas:

[...] as verdadeiras línguas de sinais são, de fato, completas em si mesmas. Sua sintaxe, gramática e semântica, são completas, possuindo, porém, um caráter diferente do de qualquer língua falada ou escrita. Assim, não é possível transliterar uma língua falada para a língua de sinais palavra por palavra ou frase por frase - suas estruturas são essencialmente diferentes (Sacks, 1998, p. 42).

As línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais [...] são tão completas quanto qualquer língua oral, pois, apresentam todos os níveis lingüísticos (fonológico, sintático, semântico), e permitem a tradução de qualquer

assunto ou conceito nelas. Expressam sentimentos, estados psicológicos, conceitos concretos e abstratos e processos de raciocínio (Brito, 1996).

Além de definida como primeira língua do indivíduo surdo a autora considera a língua de sinais como um símbolo próprio de sua identidade individual e cultural, completa, com itens lexicais, morfologia, sintaxe e semântica própria. Assim vista, aproximar o surdo o mais precocemente desta realidade lingüística significa oferecer meios para seu melhor desempenho cognitivo, afetivo e social, pois, segundo (Koslowski, 2000), “a criança surda exposta à língua de sinais a adquire da mesma forma natural e espontânea com que uma criança ouvinte adquire a língua oral”.

Sacks (1998) explica que há uma resposta neurológica para a questão. Segundo o autor, o hemisfério esquerdo do cérebro é especializado em tarefas analíticas, sobretudo na análise léxico gramatical que possibilita a fala. O hemisfério direito lidaria com inteiros e não com partes, com percepções sincrônicas em vez de seqüenciais e, sobretudo, com o universo visuo-espacial.

Estudos analisados por Sacks (op. cit.) e Quadros (1997) demonstram que pessoas surdas quando sofrem lesões no hemisfério direito do cérebro perdem noções espaciais como perspectiva, por vezes negligenciando todo o lado esquerdo do espaço ao seu redor, mas não perdem a capacidade de se comunicar na língua de sinais. Quando as lesões sofridas são no hemisfério esquerdo do cérebro, elas apresentam uma incapacidade de usar a língua de sinais similar à afasia da fala encontrada em ouvintes com lesões semelhantes. Mesmo assim esse tipo de lesão conserva na pessoa surda as capacidades visuo-espaciais não lingüísticas, como gestos cotidianos que todos usamos (encolher os ombros, acenar em despedida etc.), mas a língua de sinais está perdida para elas, o que demonstra haver uma separação nítida entre essas duas formas de se expressar. Sacks (ibid, p.106) conclui que a língua de sinais nos indivíduos surdos é processada no mesmo hemisfério que a língua oral nos indivíduos ouvintes. Num nível neurológico confirma-se que a língua de sinais é uma língua e é tratada como tal pelo cérebro, apesar de ser visual em vez de auditiva e espacial em vez de seqüencialmente organizada. E, sendo uma língua, ela é processada pelo hemisfério cerebral esquerdo, o qual é biologicamente especializado exatamente para essa função.

Esse autor traz o exemplo de uma mulher, Deborah H., ouvinte, filha de pais surdos a qual, portanto, teve a língua de sinais como sua primeira língua, aprendendo depois o inglês oral ao ter contato com a comunidade ouvinte. Deborah relatou que retorna com frequência à língua de sinais e que "pensa em sinais" quando tem que resolver problemas intelectuais complexos. "A língua tem uma função tanto intelectual como social e, para Deborah, ouvinte que hoje vive num mundo de ouvintes, a função social relaciona-se muito naturalmente à fala, mas a função intelectual, ao que parece, ainda, se apresenta a ela na língua de sinais" (ibid. p. 47). Este exemplo demonstra uma curiosa semelhança com os relatos de pessoas bilíngües que apesar da fluência em outro idioma têm que fazer contas matemáticas na sua língua de origem, mesmo quando já vivem há anos num país estrangeiro.

Conclui-se, então, que uma língua oral e uma língua de sinais constituem dois canais diferentes, mas igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem; são, de fato, mecanismos semióticos equivalentes. (Skliar, 1997, p.127).

Segundo Skliar (op. cit.), quando a criança surda é filha de pais surdos, o processo de aquisição da Língua de Sinais é equivalente ao processo de aquisição da língua oral por crianças ouvintes filhas de pais ouvintes, pois, mães e pais surdos utilizam sinais com seus filhos, inclusive modificando-os para facilitar a compreensão por parte das crianças, tornando-os mais transparentes. Neste caso, sendo membros de uma mesma comunidade lingüística e cultural, uma família surda tem seus filhos surdos numa situação equivalente a de uma família ouvinte com pais e filhos ouvintes.

Sacks (1998) observa que, nessa situação, as crianças executam seus primeiros sinais aproximadamente aos seis meses de vida e adquirem uma fluência considerável com quinze meses de idade.

Embora possa haver o desenvolvimento precoce de um vocabulário de sinais, o desenvolvimento da gramática de sinais ocorre na mesma idade e da mesma forma que a aquisição da gramática na língua falada. O desenvolvimento lingüístico, assim, produz-se com o mesmo ritmo em todas as crianças, surdas ou ouvintes (Sacks, 1998, p. 43).

Como 95 a 96% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, segundo Skliar (1997), é vital que a surdez seja detectada o mais precocemente possível e

que as crianças também sejam rapidamente introduzidas à língua de sinais. Nesse caso, é importante que os pais ouvintes aprendam a língua de sinais e ofereçam oportunidades para que seu filho ou filha entre em contato com outras crianças e adultos surdos.

Sob esse ponto de vista, a concepção de uma proposta bilíngüe sustenta que o contato com a comunidade surda propiciará à criança surda a possibilidade de ver a surdez como diferença e não como deficiência e, ainda, ser um referencial importante para a construção de sua identidade. Alguns depoimentos de pessoas surdas corroboram com estas afirmações como constatamos a seguir:

O nosso trabalho não é como material, e sim um modelo e identidade para os alunos surdos conhecerem a identidade do surdo e sua cultura (Paulo André, monitor do INES).

Sendo eu modelo de pessoa surda-falante nativa de Língua de Sinais, procuro possibilitar aos aprendizes a aquisição da Língua de Sinais, e dos conhecimentos a respeito da Comunidade Surda e sua cultura (Heloise Gripp Diniz, monitora do INES).

Nas Bibliotecas Infantil e Juvenil conheci as primeiras histórias que, enquanto criança, não dava valor porque não entendia o quanto elas ensinavam e como eram divertidas (Leandro Elis Rodrigues, monitor da Biblioteca Infantil do INES).

(Seminário Surdez, 2000, p. 108-110).

Quadros (1997) descreve experiências bem sucedidas de aplicação do bilingüismo na Suécia e Venezuela, onde a língua de sinais é a primeira língua, sendo inclusive aquela pela qual os conteúdos escolares são transmitidos. De forma geral, a língua ouvinte é transmitida, primeiro pela forma escrita, e depois pela oral.

Lopes (1997) também adota uma postura bilingüista em seu trabalho, considerando o uso da Língua de Sinais vital como elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive, permitindo-lhe desenvolver suas capacidades de interpretação e estruturas mentais mais elaboradas. Essa autora ressalta a ligação entre o meio social e as condições de produção da linguagem para defender o bilingüismo, destacando as dificuldades de uma criança surda em um ambiente ouvinte em que ela é levada a adquirir o português oral sem se dar conta do que acontece à sua volta.

Para a autora, é “preferível que uma criança aprenda a elaborar frases em Libras, isto é, elabore um pensar significativo em Libras, do que repetir palavras desconexas em português” (ibid., p.101).

A defesa interna sobre a o aprendizado de uma língua está em transformar signos lingüísticos em pensamentos significativos que se traduzam por meio de uma linguagem.

Paralelamente ao ensinoaprendizagem da Libras, como língua e linguagem, na proposta bilíngüe destaca-se o aspecto sócio-interacionista que solicita aos pais a compreensão de que a criança surda vive num contexto lingüístico diferente e não deficiente, e que sua aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento cognitivo-afetivo, tanto quanto para desenvolvimento de sua identidade como pessoa surda. Sob essa ótica, a opção pelo bilingüismo é, para Lopes (1997), a decorrência lógica do horizonte teórico sócio-interacionista, centralizada nos conceitos de mediação por signos, internalização e zona proximal, de Vygotsky. A autora destaca a atuação dos signos como veículos intermediários entre a ação humana e seu pensamento e como ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos, observando, então, que a linguagem é o meio pelo qual o ser humano se apropria da cultura e, pela qual, desenvolve os chamados processos mentais superiores.

Aqui me dirijo ao alcance da Libras, em seu sentido mais amplo, para o sujeito surdo, no que diz respeito à construção de sua identidade como pessoa surda e que permite, no encontro com seus pares, perceber-se dentro de um contexto sócio-cultural.

Optei por este horizonte teórico, utilizando colocações de Quadros (1997)⁹ e Fernandes (2003)¹⁰ apenas onde elas estão em concordância com Skliar (1997) e Lopes (1997), como no status da Libras, como língua, definindo a existência da cultura surda.

De acordo com esse ponto de vista, levantado pelo Bilingüismo que diz respeito à conceitualização de uma "cultura surda", existe uma forte corrente que assume uma ligação direta entre linguagem e cultura. Assim, a uma linguagem de surdos corresponde uma cultura de surdos, como é defendido por Fernandes (2002).

Poucos avanços serão conseguidos na educação formal e na contribuição para a formação social deste indivíduo, enquanto não houver uma consciência social e

⁹ Para uma apresentação da questão da língua de sinais dentro de um bilingüismo com base em Chomsky, ver o livro Educação de Surdos - a Aquisição de Linguagem, de Ronice M. Quadros.

¹⁰ Eulalia Fernandes. Coordenadora do Programa Surdez: Educação, Saúde e Trabalho. Professora Adjunta da UERJ. Doutora em Lingüística e Pós-Doutora em Educação (avaliação) pela UFRJ. Especialista em Surdez.

científica de que o fato de ser surdo traz, consigo, uma marca de identidade cultural e psicossocial e de que a língua de sinais representa, de certo modo, a base de sua sustentação e é o instrumento mais eficaz para seu natural desenvolvimento lingüístico e cognitivo.(Fernandes, 2002, p.150).

A discussão em torno da questão da cultura surda vem se expandindo, havendo inclusive um movimento de valorização desta dentro da comunidade surda. Os mais radicais chegam a ser contra a oralização, exigindo versões legendadas em Libras para todos os vídeos, visando valorizar sua língua materna, em oposição à língua oral, que seria a língua materna dos ouvintes. Felizmente, há diálogo e mesmo os radicais aceitam o aprendizado do português em sua versão escrita, visto que, como língua, mesmo os ouvintes precisam aprendê-la nesta modalidade, para não ficarem alijados de um contexto.

Skliar (1997), Lopes (1997), Sacks (1998), Quadros (1997) e Fernandes (2003) aceitam a cultura surda, originada da situação sócio-lingüística dos surdos, mas há pesquisadores como Marta Ciccone¹¹ que negam essa condição preferindo usar o termo "comunidade discursiva dos surdos" em vez de uma cultura específica para esse segmento da população.

A exposição deste tema teve a proposta de esclarecer que a Libras – Língua Brasileira de Sinais se constitui como língua oficial da comunidade surda, com estrutura própria, tal qual as línguas das comunidades de ouvintes. E que, reconhecida como linguagem de comunicação e expressão desta comunidade, exerce um papel fundamental na construção de sujeito surdo, possibilitando sua identificação como pessoa surda dentro de um contexto sócio-cultural e, desta forma, justificar a “Libras e Português em jogo” no objeto construído.

Diante dessas argumentações, cabe agora, uma breve abordagem sobre a função, que cumpre a linguagem na formação do indivíduo e construção de sujeito sob o enfoque da psicologia.

Segundo Freud (apud Mamede-Neves, 2002), a língua é um fator de estruturação do psiquismo em nível superior de estruturação. Através dela o homem organiza seus estados mentais numa representação abrangente em face do mundo exterior objetivo e do mundo subjetivo interior, e por meio dela os expressa. A essa capacidade manifestativa do homem, quer seja através da língua ou não, dá-se o nome de linguagem.

¹¹ Maria Marta Ferreira Ciccone – professora Dra do ISBE, INES, 2008

A linguagem é a capacidade do homem de codificar o seu mundo, transformá-lo em elementos transportáveis. A linguagem é simultaneamente o único modo de ser do pensamento, a sua realidade e a sua realização. A linguagem é uma cadeia de sons articulados, uma rede de marcas escritas, mas é também um jogo de gestos [...] esta materialidade enunciada escrita ou gestuada, que produz e comunica o pensamento (Mamede-Neves, 2002).

É um meio de interlocução com o mundo permitindo ao sujeito compreendê-lo e nele agir, onde se dão as relações, os encontros e desencontros, e onde se tornam conhecidas as posições de cada sujeito. A linguagem integra a estrutura dos processos cognitivos e, por isso, age como meio de regulação e mediação da atividade psíquica humana. Portanto, se a linguagem é matéria do pensamento, é também o próprio elemento da comunicação social.” Neste sentido, não há sociedade sem linguagem, como, também, não há sociedade sem comunicação. (Mamede-Neves, 2002, p.7-11).

Independente da origem de seus signos expressíveis, a linguagem denota a nossa capacidade de estar e ser no mundo e interagir na sociedade que vivemos.

2.2 Letras ou expressões?

Essa pergunta vem seguida de uma reflexão sobre o ensinoaprendizagem de uma língua, que será exposta nas questões colocadas sobre alfabetização e letramento.

Quando exposto o papel da linguagem na formação do sujeito seja do ponto de vista da educação ou da psicologia, na prática, esta questão, vem acompanhada de concepções distintas que se impõe na dinâmica do ensinoaprendizagem de uma língua.

Com a proposta de esclarecer essas concepções, e suas sutis diferenças, apresento uma discussão atual sobre alfabetização e letramento. Ambos os conceitos prevêm o conhecimento da língua, porém divergem quanto ao seu destino concernente à sua apropriação e uso, os quais, por sua vez, interferem nos modos de produção de conhecimento e sobre as formas tradicionais do mesmo. Assim, o ensinoaprendizagem de uma língua exige múltiplos olhares sobre essa relação tendo em vista um sujeito que se constrói por meio dela. Percebe-se uma

contraposição entre ambos os conceitos visto que, se, por um lado, o letramento assume um caráter instigante e elaborativo com vistas ao conhecimento, ou seja, na apropriação significativa da estrutura lingüística, em oposição, o conceito de alfabetização traz, em seu bojo, uma aprendizagem e uso da língua de caráter funcional limitante.

Pretendo com esse intróito trazer uma abordagem sobre esse tema e as formas distintas de sua compreensão. Embora nos pareça um neologismo a palavra letramento traz em si questões de ordem sócio-política e cultural e que se entrecruzam com os rumos impostos pela educação na pós-modernidade e, portanto, com o sujeito da educação.

Stromquist (2001) examina três perspectivas distintas nas quais baseou sua pesquisa para alfabetização de adultos, especialmente de mulheres, sendo: alfabetização como uma habilidade básica descontextualizada, alfabetização como prática social imersa em condições locais (letramento) e, alfabetização (letramento) como ferramenta para o “*empowerment*” individual e coletivo.

No Brasil, Magda Soares do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais, busca identificar a evolução do conceito de letramento atrevido-se, em suas palavras, a denominar de “reinvenção da alfabetização” (Soares, 2004).

A autora nos fala sobre a simultaneidade da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” encontrada em sociedades geográfica, cultural e sócio-economicamente distanciadas (ibid., p. 6).

Essa tendência, que vem se concretizando por meio de estudos e pesquisas na área da educação e lingüística, revela uma preocupação com a qualidade da escrita, apontando uma distância entre saber ler e escrever e o “domínio de competências de uso da leitura e da escrita” (id.).

Essa percepção traduz um problema relevante verificado, em estudos e pesquisas, em países diferentes onde “a população embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a linguagem escrita” (ibid., p.7).

Essa constatação, embora se reportando às línguas ouvintes, provoca em mim dúvidas que me assaltam e intrigam. Diz-se que uma pessoa é bilíngüe quando ela domina duas línguas diferentes, se comunica e se expressa por elas as quais são traduzíveis por meio dos signos correspondentes seja pela fala ou pela escrita respeitando suas estruturas lingüísticas.

No caso da língua de sinais os signos lingüísticos, se assim posso dizer, são visuo- espaciais, não possuindo ainda um correspondente em versão escrita, ou seja, a língua de sinais não é “escrivível”. Neste sentido, a escrita em português aparece, via de regra, como uma tradução literal da Libras em sua estrutura. Sistemáticamente, pensamos, como ouvintes, que o indivíduo surdo tem dificuldade em aprender o português, pois, infere-se a esta forma de uso dele, como errada. Por exemplo: “casa amanhã vou”.

Numa interpretação pessoal, creio que, ela não se configura como português escrito errado, mas como língua de sinais escrita por meio da apropriação dos signos lingüísticos do português na estrutura de Libras. E, neste caso, ela não poderia ser considerada como errada, e sim a possível visto que, como disse acima, a Libras não possui ainda, uma configuração como uma língua escrita. Ou, assim como, quando o ouvinte sabe os sinais, mas, os sinaliza incorretamente na Libras, utilizando-a como Libras sinalizada em português, e desta forma infringindo sua ordem gramatical, como já apontado no texto (ver Figuras 2 e 3).

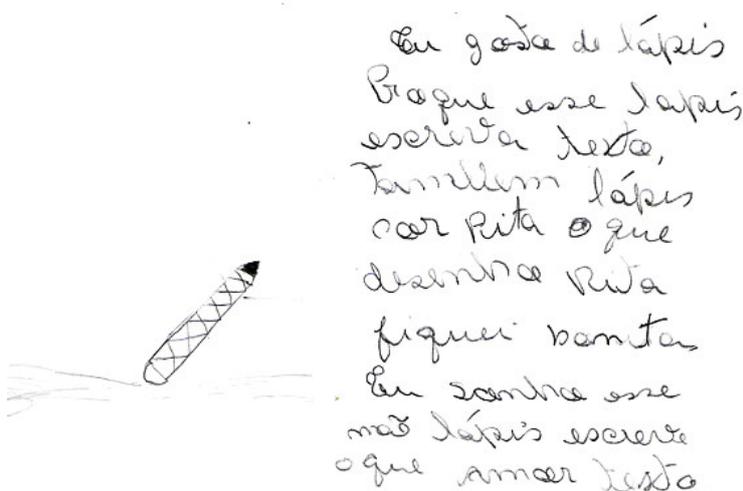


Figura 2 – Lápis, texto de uma aluna do 1º ano do Ensino Médio – INES, 2007

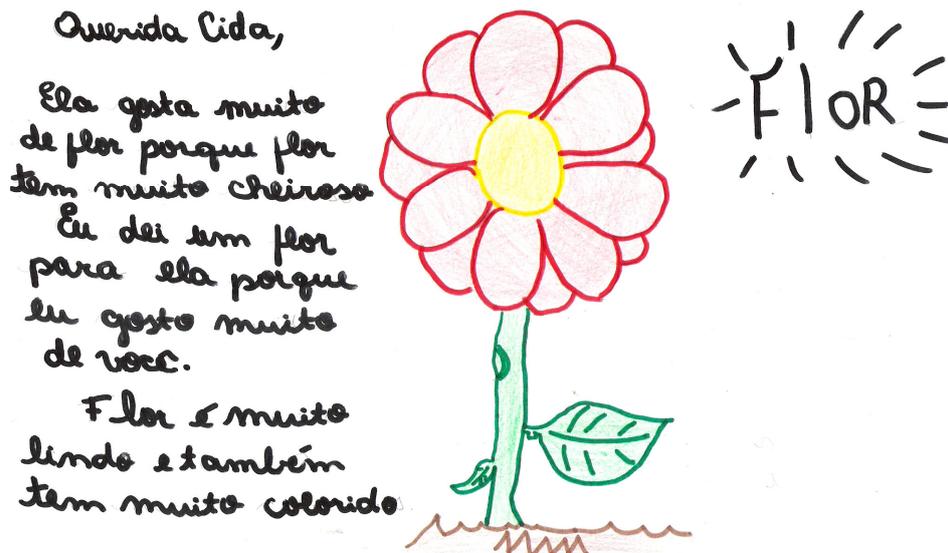


Figura 3 – Flor, texto de uma aluna do 1º ano do Ensino Médio – INES, 2007

Essas observações me levam a pensar:

Que os sujeitos surdos não possuem o domínio do português, escrito e falado, da comunidade ouvinte, com raras exceções.

Que os sujeitos ouvintes não possuem o domínio da Libras, da comunidade surda, com raras exceções.

Por essas questões sou levada a considerar que o aprendizado de uma segunda língua, no caso do sujeito surdo, requer uma compreensão sobre essa versão da Libras escrita no português para estabelecer uma nova abordagem para a introdução da segunda língua em seu sentido de linguagem.

Eu me arrisco dizer que temos que considerar que o sujeito surdo lida com pelo menos três suportes de comunicação e expressão. A Libras, a Libras no português e o português escrito do ouvinte.

A surdez, por manter seus comprometimentos particulares invisíveis, provoca na sociedade ouvinte, de modo geral, uma visão equivocada sobre seus modos de percepção e construção de mundo e, portanto, sobre os modos de abordagem quanto às formas de percepção e construção deste.

A criança surda não se encontra comparativamente em igual condição de prontidão cognitiva como o ouvinte. Então, faz-se necessário abortar esta concepção comparativa e reavaliar o modelo ouvinte, seja no que concerne ao sistema de ensino e construção de conhecimento ou outro qualquer. Portanto, não se trata de comparar, mas, antes, percebê-lo em diferentes condições de prontidão para aprendizagem formal de modo a repensarmos os modelos convencionais de

construção do saber e em suas possíveis alterações de forma a atender suas especificidades. Essa posição, sobre condições adversas de desenvolvimento cognitivo, vem marcada pela concepção de Vygotsky cuja proposta seria ver “as crianças portadoras de incapacidades como sendo representantes de tipos diferentes de desenvolvimento. Era esta diferença que qualquer esforço educacional deveria privilegiar” (Vygotsky apud Sacks 1998).

Sobre esse ponto, Fernandes (2003) alerta que não se trata reconstruí-los, mas, antes, reconstruir um projeto educacional destinado a eles, que, no caso de sujeitos surdos, um projeto bilíngüe deve ser visto “como um todo no que se refere ao desenvolvimento cognitivo-afetivo e social” deste sujeito que, desta forma, “envolva a comunidade surda, familiares surdos ou não, e que se estende ao meio social em que vive este indivíduo de modo a estimular e a atuar no sentido de propiciar uma interlocução constante” e não, simplesmente “relegar ao espaço pedagógico dissociado dos aspectos que englobam o sujeito” (Fernandes, 2003, p. 54).

Um dos grandes desafios dos educadores é que o tipo de oferta educativa deve ser baseado na compreensão de respeito à cidadania, ao efetivo exercício da pluralidade cultural, à constituição de conhecimento e à formação do sujeito crítico e participativo. Alcançar esta meta significa compor uma discussão através da concepção do homem que o compreende como sujeito histórico que transforma e é transformado pelo próprio contexto, faz e refaz a sua história e a do outro. O processo pedagógico, longe de ser um capítulo à parte ou mesmo passaporte para a cidadania, é o seu próprio exercício. Este processo se determina a partir da rede complexa de relações de subjetividades, cultura e conhecimento (Santos, 1998 apud Fernandes, 2003, p. 55).

As questões colocadas são procedentes na medida em que a educação perpassa outros campos fora da escola e que, portanto, não se pode excluir ou ignorar tudo o que envolve o contexto deste sujeito, sinalizando que resolver a situação do bilingüismo através de um monitor surdo apenas como tradutor de conteúdos da aula, distante dos processos de construção de conhecimento são questionáveis. No caso, Fernandes (2003, p. 55) reforça a idéia de que “bilingüismo é mais do que o domínio puro e simples de uma outra língua como um mero instrumento de comunicação”. Supõe, entre outros fins, o exercício e o uso do conhecimento na utilização da mesma, ou seja, ela também é um modo de expressão que traz em si um pensamento, um sentido e um significado.

O texto de Guimarães Rosa, exposto na exposição de Bia Lessa no MAM nos faz refletir sobre o significado da linguagem, e a importância de sua aquisição para a construção do sujeito.

A linguagem e a vida são uma coisa só. Quem não fizer do idioma o espelho de sua personalidade não vive; e como a vida é uma corrente contínua, a linguagem também deve evoluir constantemente. Isto significa que como escritor devo me prestar contas de cada palavra e considerar cada palavra o tempo necessário até ela ser novamente vida. O idioma é a única porta para o infinito, mas infelizmente está oculto sob montanha de cinzas (João Guimarães Rosa. Trecho extraído do texto da exposição de Bia Lessa no MAM, 2007).

A reflexão sobre os conceitos alfabetização e letramento e o que está implícito em suas concepções, mostra que para o ensino/aprendizagem de uma língua e sua apropriação, exige, necessariamente, a revisão de projetos educacionais para que venham a se constituir, efetivamente, como práticas de cidadania.

2.3 **Em busca das trilhas: a linguagem não verbal**

As discussões e dúvidas que se interpõem nesse estudo, que dizem respeito às particularidades e as necessidades circunscritas ao universo da surdez, solicitam dos setores e sujeitos envolvidos com a educação a reflexão sobre meios, recursos e a situações de ensino e construção de conhecimento do sujeito surdo. A ênfase, em refletir sobre as formas, abordagens e sobre os processos de aprendizagem destes sujeitos, tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento de ferramentas didático-pedagógicas que venham de fato a se constituir alternativas eficientes nos modos de produção de conhecimento.

Sacks (1998) discorre sobre os textos de “Defectologia” de Vygotsky (1925), colocando que o autor russo opunha-se, veementemente, à avaliação das crianças portadoras de deficiências com base nestas, seus “menos”, propondo em vez disso uma avaliação com base no que elas tinham de intacto, seus “mais” percebendo-as como sendo representantes de tipos diferentes de desenvolvimento. Enfatizando, essa nova perspectiva sobre tipos diferentes de desenvolvimento é que a educação deveria dirigir seu olhar.

Se uma criança cega ou surda atinge o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal, então a criança com uma deficiência atinge-o *de outro modo, por outro caminho, por outro meio*; para o pedagogo, é particularmente importante conhecer a singularidade do caminho pelo qual deve conduzir a criança. Essa singularidade transforma o menos da deficiência no mais da compensação (Vygotsky apud Sacks, 1998, p. 63).

Arnheim (1981), considerado por Barbosa (2006) como um dos “expoentes da idéia de arte para o desenvolvimento da cognição”, toma por base “a equivalência configuracional entre percepção e cognição”. Para ele, “perceber é conhecer” (Arnheim, 1981 apud Barbosa, 2006, p.16).

Considerando as imagens passíveis de se constituírem como significantes e portanto, meio de construção de significado para o universo do indivíduo surdo, tal e qual os signos lingüísticos oral-auditivo e escrito são para o ouvinte, tomamos como base as investigações sobre o pensamento não verbal que evidenciam mecanismos mentais que se operam e se organizam naturalmente, sem a interação com os instrumentos lingüísticos verbais.

Nesse sentido, Fernandes (2003, p. 23) se reporta a Slobin (1980) que diz, “a fala (leia-se no sentido de língua) é um dos muitos instrumentos do pensamento, mas não é o próprio pensamento.” A partir daí, Fernandes (op. cit.) identifica outras esferas de aprendizagem e cognição que também apontam processos mentais, tais como, o estímulo de um perfume que nos traz lembranças, a música, imagens pictóricas que sem auxílio de mecanismos lingüísticos nos projetam para outros espaços e tempos, desencadeando processos de pensamento.

No decorrer de seus estudos sobre o pensamento, a autora resume que:

- a) Tanto o pensamento verbal quanto o não verbal atuam como mecanismos cerebrais em todos os indivíduos;
- b) O pensamento verbal demonstra que, embora em seu aspecto sócio-cultural o signo seja imutável, sob o ponto de vista psicossociocultural, o significado das palavras evolui, quer em decorrência das etapas de maturação do indivíduo (Vygotsky, 1989), quer no que se refere às referências ligadas ao interpretante do signo (Peirce, 1980) ou ao contexto (Pottier, 1978);
- c) O pensamento não verbal pode ser decorrente de mecanismos cerebrais que, naturalmente, não evocam instrumentos lingüísticos e, sob este aspecto, é natural a todos os indivíduos;
- d) O pensamento não verbal pode ser resultado da única forma de expressão dos processos cognitivos, para indivíduos que não tenham tido qualquer acesso à aquisição de uma língua;
- e) A linguagem no seu sentido mais amplo [...] envolve todos os mecanismos cerebrais e, sob este aspecto, estabelece seu vínculo indissociável com o pensamento. [...] A ausência da aquisição de uma língua, neste sentido, pode provocar um atraso significativo da maturação cerebral” (Fernandes, 2003, p. 25).

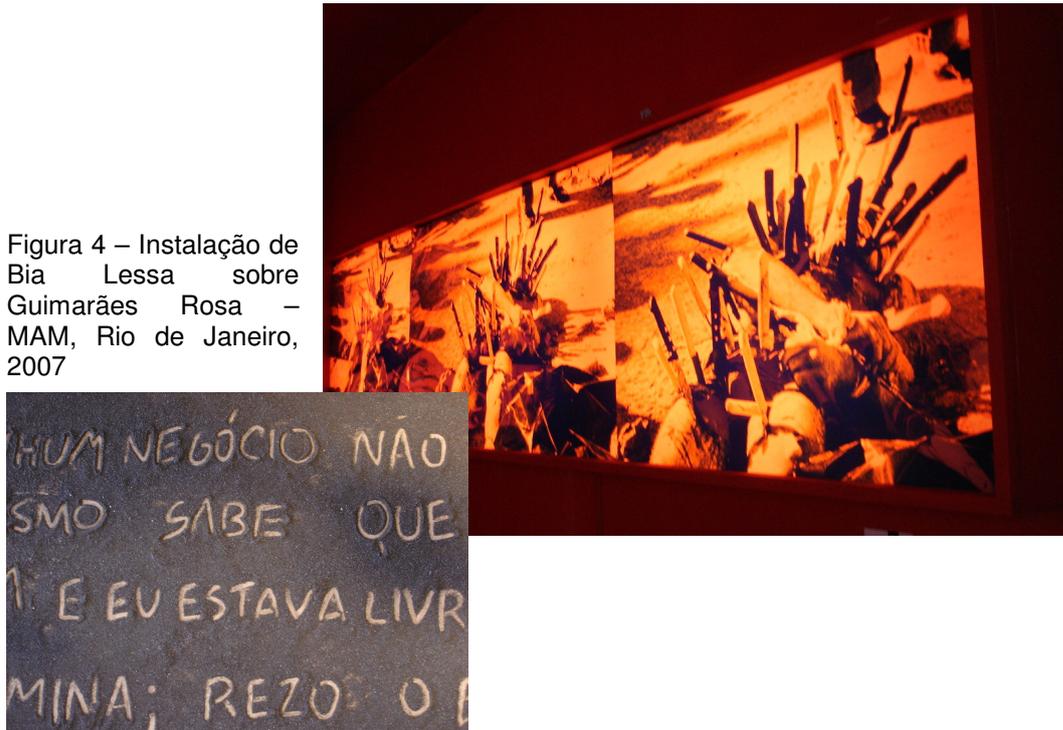
Essas colocações me reforçam o sentido de dar um lugar de destaque aos meios e recursos não verbais, de forma a contribuir para o desenvolvimento de processos cognitivos do sujeito surdo, em situações de ensinoaprendizagem, com especial atenção à sua capacidade na dimensão visuo-espacial.

A comunicação verbal é, entre nós, a mais habitual e, às vezes, muitas pessoas pensam ou agem como ela se fosse um instrumento exclusivo da comunicação. Todavia, todo recurso que permita ou favoreça o contato com o outro se inscreve na ordem da comunicação não-verbal. Gestos, expressões faciais e corporais, posições posturais e, mesmo os silêncios, e as ausências no interior de certos contextos podem tornar-se significativos e carregados de mensagens para o outro e, segundo as situações em que estão inseridos, podem ser percebidos de diferentes modos e com diferentes significações (Mamede-Neves, 2000).

Para ilustrar tal afirmação, cabe aqui inserir algumas imagens que nos mostram fragmentos da linguagem verbal que combinados a outros suportes, visuais, táteis e auditivos e olfativos nos fornecem informações por outros modos, outras vias, que nos capacitam a fazer relações, processá-las e nos remete ao conteúdo de um romance fazendo-nos perceber todo o universo vivencial e poético de Guimarães Rosa. A instalação inusitada de Bia Lessa sobre Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa, exposta no Museu de Arte Moderna – MAM, no Rio de Janeiro, em 2007, demonstra de forma ímpar os argumentos que se referem às possibilidades do uso da linguagem e por extensão dos recursos táteis, visuais e sonoros a favor do conhecimento e uso do conhecimento (ver Figura 4).



Figura 4 – Instalação de Bia Lessa sobre Guimarães Rosa – MAM, Rio de Janeiro, 2007



Como nas fotos acima, as palavras encadeadas escritas em giz branco sobre fragmentos de um muro de tijolos, ou sobre restos de materiais de construção daquele espaço e tempo, promovem o entendimento das mesmas fazendo com que o leitor mergulhe no clima do conteúdo do texto, do universo sertanejo. A instalação da artista torna concreto ao leitor, a aridez e a realidade de uma coletividade distante do meio urbano e, por outro lado, fornece ao leitor aspectos subjetivos que vão ser interpretados de leitor para leitor permitindo uma simultaneidade na construção particular de um espaço e tempo.

Segundo Dondis (2003, p. 188), pela expressão visual somos capazes de estruturar uma afirmação direta e pela percepção visual vivenciamos uma interpretação direta daquilo que estamos vendo. A imediata absorção da imagem e de seu significado vem a ser um dado exclusivo da alfabetização visual o que a torna mais eficiente se comparada à lenta decodificação da linguagem.

O alfabetismo visual para Dondis (ibid., p. 227), implica compreensão e meios, de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade. Para tanto é preciso ultrapassar o poder visual inato além das preferências pessoais e dos gostos individuais, o que equivale a dizer que uma educação do olhar traz um refinamento na leitura dos signos imagéticos de forma que nos seja

possível uma compreensão das informações conceituais ali contidas, além de seu aspecto formal ilustrativo. Pode-se dizer que a alfabetização visual como meio de expressão e comunicação é comparável à linguagem verbal.

As duas modalidades, verbal e não-verbal são necessárias e normalmente vêm articuladas, porque a comunicação humana que pretenda ser exclusivamente verbal corre o risco de intelectualizar-se, de tornar-se cerebrina; a comunicação que pretenda dissociar-se de todo o recurso à linguagem, dificilmente é inteligível ao outro, pelo fato de não recorrer a uma simbolização na expressão de si (Mamede-Neves, 2000).

É na sala de aula que o indivíduo começa a modelar a realidade conceitual que vai, por seu turno, modelar a sua própria realidade intersubjetiva. Quando ele adquire a imagem verbal do mundo, torna-se capaz de manejar o discurso que realiza a natureza humana. A sala de aula apresenta-se como um micro universo significativo, com todas as coordenadas da existência verbal e não-verbal. Mas, a verbalização da relação existencial do indivíduo com o mundo implica, na maioria das vezes, a marginalização da relação não verbalizada, gerando o conflito em que se debate o indivíduo desde o momento em que enverga a pesada armadura verbal (id.).

Assim sendo, a comunicação verbal e não-verbal nem sempre estão em sintonia, ou seja, às vezes, na mesma pessoa, o não-verbal está em dissonância com o verbal e, nesses casos, o primeiro é o veículo de que se utilizam os conteúdos latentes para se manifestarem, rompendo as defesas do eu, que estavam se ancorando no verbal, usando-o como camuflagem. Na verdade, a articulação funcional desses dois modos de expressão do eu pode estar se chocando contra preceitos, proibições e preconceitos sociais (principalmente no que se refere à comunicação não-verbal), ou resistências localizadas nos dinamismos do eu e na sua estrutura inconsciente.

Mamede-Neves (2000) diz que infelizmente a sala de aula é um dos campos sociais em que esse conflito se realiza em toda sua amplitude, levando o indivíduo à rebeldia e à agressividade como forma de resistência à submissão, ou à apatia e à desatenção, sucumbindo à submissão.

Dar limites sem se constituírem prisões; promover a conscientização sem embargar a fantasia; dar chão, mas, ao mesmo tempo, impulsionar os vãos! (op. cit.).

Para tal fim, é fundamental, segundo Libâneo (1985 apud Freitas, 1999, p. 25), “a compreensão do aluno como um sujeito concreto, síntese de múltiplas determinações que se dão num contexto histórico e social”. Nesta direção, a autora sugere que “é preciso construir uma Psicologia e uma Pedagogia politicamente comprometidas com a inserção de crianças e jovens na história, da qual ela é produto, mas da qual poderão ser também agentes” (ibid, p. 24) o que vai influir diretamente nos projetos político-pedagógicos cujo objetivo, então, será atender este novo sujeito da educação.

Abordar o sujeito da educação implica observar o ambiente ensino e construção de conhecimento, para entre, as expectativas observadas no campo da Educação, e das concepções da Arte e Educação e do Design, consolidar a orientação conceitual do material pedagógico, Multi-Trilhas, construído ao longo de três anos de pesquisa.

Desse modo, a passagem, por esses campos citados, certamente, vai contribuir para justificar tanto o aspecto formal como o conteúdo, o *corpo*, e o *sentido*, do material desenvolvido. Neste caso, objetivamente, é preciso, considerar as ferramentas ou suportes pedagógicos de que dispõe o professor, a fim de possibilitar ao aprendiz o seu ingresso na sociedade fortalecido pelas determinações de uma educação comprometida com um sujeito histórico imerso em um contexto sócio-cultural específico.

Assim, as dimensões relacionadas a tempo e espaço relativizadas por avanços tecnológicos nos projetam para uma realidade que, se por um lado nos facilitam trocas, por outro, nos tornam mais envolvidos com a sociedade, de forma geral, o que nos leva a pensar em um sujeito cuja história está permeada, além de seu próprio contexto, de informações de outros contextos sócio-culturais. Esta dinâmica que ora se apresenta, na forma de globalização, traz à tona questões objetivas tais como cultura e sociedade. Neste sentido, o papel da educação amplia seus horizontes a fim de fortalecer o sujeito da educação e oferecer a perspectiva de compartilhar, tanto como produtor como usufruidor de bens culturais, sem perder de vista suas origens.

Backtin nos traz uma concepção sócio-histórico-cultural onde ele “entende o homem dentro do contexto sócio-econômico sem o qual ele não se configura” e que, “só como membro de um grupo social, de uma classe, é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural”. Neste sentido,

“o homem precisa de seu nascimento social” e, que é pela “localização dentro de um contexto sócio-histórico, por esta realidade que se define o conteúdo da ligação do homem à vida e à cultura”. É esta dinâmica que Vygotsky, considera parte essencial para o desenvolvimento do sujeito da educação (Freitas, 1999, p. 126-127).

Em paralelo, sob a proposta de uma educação inclusiva, surge uma nova postura, frente aos indivíduos com comprometimentos ou, portadores de necessidades especiais, no sentido de concebê-los como partícipes de um quadro sócio-político- econômico- cultural. Sendo uma questão atual que envolve toda uma sociedade, na percepção e nos empreendimentos para tais segmentos, faz-se relevante introduzir essa questão nessa pesquisa.

Desse modo, a percepção das diferenças no contexto sócio-histórico-cultural e econômico coloca situações que provocam outras novas questões. Entre elas, os processos ou procedimentos inclusivos, a princípio, como forma de inserir os portadores de necessidades especiais no contexto a que nos referimos acima. Esta nova concepção sobre as diferenças gera uma outra demanda em relação ao profissional da educação e aos diversos setores da sociedade.

Assim, falar em inclusão é trazer à tona segmentos da sociedade até então alijados de um processo sócio-político-cultural e que abrange a todos, no que se refere a processos de construção pessoal e de coletividade como partícipes de um contexto.

Por outro lado, acredito que a aproximação de realidades diversas contribui no sentido de redimensionar projetos político-pedagógicos e sociais para absorver com dignidade as diversidades. Sob este aspecto, o assunto é delicado e nos exige estar atentos às concepções atuais dos diversos segmentos sócio-políticos que pretendem atender este sujeito em questão.

Por se tratar de situação emergente e atual imposta por uma política sócio-pedagógica alguns aspectos devem ser considerados a fim de que pontos nebulosos e ainda não resolvidos a contento, não se constituam como deterioradores dos processos construtivos do saber.

Discussões, sobre este assunto, encontram-se em pleno andamento a procura de um consenso se, para atender um sistema capitalista e pseudo-inclusivo ou, se, para ser levada em conta uma visão mais contemporânea ou pós-moderna, de rompimento de fronteiras estigmatizadas com participação do, no caso, indivíduo

surdo no mundo das relações sócio/político/cultural e econômico. Embora, hoje, a inclusão e os portadores de necessidades especiais estejam na pauta das prioridades em nosso país, é necessário observar e levantar questões que estão ligadas a estas concepções, desde o que seja incluir, para o que se pretende e quanto ao atendimento a estes indivíduos.

Rosita Edler Carvalho, estudiosa do campo da pedagogia e psicologia traz à discussão as propostas da educação inclusiva, suas ambigüidades e decisões, propondo uma revisão dos conceitos inclusivos com as questões que os envolvem para de fato contribuir neste processo (Edler Carvalho, 2004).

Inclusão: processo ou procedimento? Esta indagação obriga-nos a refletir sobre formas, modos e atitudes que sustentam neste momento o modelo inclusivo imposto pelo sistema educacional. As diferenças trazem em si demandas diversas, as quais, por sua vez, exigem um saber diferenciado de quem trabalha com as deficiências ou necessidades especiais na expectativa de um atendimento adequado às necessidades e particularidades próprias. O desconhecimento das especificidades do demandante pode se transformar numa dolorosa e frustrante relação entre estes dois atores envolvidos com o saber. As reflexões emergentes sobre *inclusão: processo ou procedimento* sugerem uma reavaliação das concepções inclusivas que, embora à primeira vista possam nos encantar, podem também anunciar, dentro do modelo atual, uma forma cruel de exclusão sob o discurso contrário.

Por meio de Carvalho, busco trazer essas abordagens a fim de mobilizar, instigar e promover uma reflexão sobre este tema e, desta forma, fortalecer nossa convicção de que existe, ainda, um abismo entre processo e procedimento inclusivo.

Edler Carvalho (2004, p. 158) defende que “a proposta inclusiva deve ser entendida como um processo que não se reduz à inserção deste ou daquele aluno numa classe do ensino regular (muitas vezes à revelia do professor)” e que “a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes”. Ela alerta para o fato de que para “incluir um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum” é necessário observá-lo também, social e emocionalmente (id.).

Sobre esse aspecto, sustentado por documentos legais, desde a promulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 revela-se uma preocupação sobre a implantação formal de um sistema inclusivo e com a formação dos profissionais diretamente envolvidos neste processo (Santos, 2003, p. 29).

Quanto à formação do profissional, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, 1996, no Brasil, no artigo 59, item III expõe que os sistemas de ensino deverão garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996; p. 29).

Diante das propostas da nova política educacional é necessário, segundo Carvalho, esclarecer o significado e o sentido da educação inclusiva para quem “qualquer mensagem possui aspectos denotativos ligados ao significado da palavra, e aspectos conotativos ligados às intenções subjetivas (pontos de vista)”. (Edler Carvalho, 2004, p.64).

Na intenção de evitar interpretações errôneas que possam, por sua vez, se transformar em verdades, Edler Carvalho (op. cit.) aborda alguns aspectos que considera relevantes para iniciar esta reflexão. Para tanto, ela revisita termos que giram em torno da educação e do processo inclusivo. Dentre as terminologias usadas comumente destacam-se:

- a) educação, educação especial e atendimento educacional especializado: o primeiro termo, **educação**, se dirige aos conceitos gerais encontrados na literatura e que a definem como um processo integral no qual o homem, em interação com a cultura em que vive, desenvolve-se globalmente, isto é, nos aspectos físicos, motores, psicomotores, intelectuais, afetivos e político-sociais). O termo em latim possui duas origens, *educare* (conduzir) e *educere* (tirar para fora), os quais a autora propõe uma correspondência às metodologias tradicionais, representadas, *educare*, pelo professor que ensina conduzindo o aluno e por outro, *educere*, relativo às metodologias atuais centrado na aprendizagem onde se valoriza a bagagem de conhecimentos do aprendiz pela qual é estimulado a tirar para fora provocando novas aprendizagens. **Educação especial** referida na LDBEN (1996) que a conceitua como

“modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” e, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica¹². Já o **atendimento educacional especializado** considera-se tanto do ponto de vista de quem o oferece, o profissional especializado, como do sujeito que o recebe e que, como indivíduo, é um ser particular, singular em seus interesses, em suas características pessoais e sociais.

- b) inclusão e integração: o significado do termo inclusão, encontrado em dicionários é o ato de inserir, colocar em, fazer figura entre. Integração o processo de natureza psicossocial que implica na reciprocidade das interações humanas. O que a autora nos sinaliza é que, ao “pé da letra”, inclusão, cujo sinônimo é inserção sob o ponto de vista da sociologia, é o nível mais elementar do acolhimento entre as pessoas, que não necessariamente, vem acompanhado das indispensáveis trocas simbólicas e afetivas entre as pessoas. Segundo Edler Carvalho (2004) a escola inclusiva objetiva criar condições de assimilar os excluídos sejam eles, portadores de deficiência ou não.
- c) igualdade e equidade: a igualdade é sempre mencionada como sinônimo de paridade, de uniformidade de direitos por justiça, já que todos são iguais perante a lei, tendo os mesmos direitos e deveres atribuíveis a qualquer cidadão. Equidade, retirado, por Carvalho, de um documento publicado pela Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe em abril de 2002, é definido como educar de acordo com as diferenças e necessidades individuais, sem que as condições econômicas, demográficas, geográficas, étnicas ou de gênero acarretem um impedimento à aprendizagem (Edler Carvalho, 2004, p. 65-68).
- d) necessidades educacionais e necessidades educacionais especiais: a primeira diz respeito ao que todos os alunos precisam compartilhar, e referem-se às aprendizagens essenciais para seu desenvolvimento pessoal e socialização, expressas no currículo regular. Quanto às necessidades educacionais especiais, referem-se àquelas necessidades

¹²Documento publicado pelo MEC em 2001 e atualizado em 2002. Contém o Parecer CNE/CEB nº 17 aprovado por unanimidade e a Resolução nº 2 de 11/09/2001, homologada pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza.

educacionais individuais que não podem ser atendidas por meios e recursos metodológicos usados habitualmente pelo professor para responder às diferenças individuais de seus alunos e que requerem ajustes, recursos ou medidas pedagógicas especiais ou de caráter extraordinário, distintas das requeridas pela maioria dos estudantes (ibid., p. 172).

Todos esses termos são amplamente discutidos pela autora como reflexões e como um exercício crítico sobre uma situação que nos exige, como profissionais da educação, pontuar e esclarecer o significado de tais procedimentos e processos.

A finalidade desse levantamento sobre educação inclusiva, sob o ponto de vista de Carvalho, traz em seu escopo a discussão mais atual ou proposta pós-moderna sobre “a assunção da atitude dialética que procura pontuar as macro e micro relações de poder entre a escola e a sociedade” e, acreditando que “educação é um ato pedagógico e também político” concorda com a afirmativa de que “o traço mais marcante, nas correntes teóricas atuais, no âmbito da educação, é a valorização da pessoa do educando enquanto aprendiz e como ser histórico, político e social, isto é, como cidadão” (Edler Carvalho, 2004, p. 25).

Essa recente percepção sobre as necessidades especiais, de modo geral, estende-se a todos os segmentos, abrangendo profissionais de áreas diversas. O reconhecimento da Libras como a língua oficial dos surdos modifica consideravelmente o perfil do público que frequenta os cursos para aprendizagem da língua de sinais, oferecidos pelo INES semestralmente. O que se verifica pelos variados profissionais de setores da sociedade inscritos nos cursos, tais como, dentistas, médicos, enfermeiros etc. abrindo um universo de possibilidades no que concerne ao atendimento a este público específico de ordem teórica e prática.

As questões que envolvem aquisição de uma segunda língua e seus objetivos, as abordagens sobre a linguagem não verbal e a reflexão sobre o processo ou procedimento inclusivo colocadas neste capítulo, têm como objetivo, nesta proposta do Design em Parceria, expor algumas implicações que se interpõem no percurso da concepção de um projeto para um segmento específico da sociedade tanto quanto auxiliar no desenvolvimento e construção do objeto pedagógico.

Nos capítulos seguintes os procedimentos e as concepções que sustentam a arte no contexto da educação serão discutidos visando evidenciar aspectos que considero

essenciais para compor a aliança com o Design seja no corpo ou sentido do objeto pedagógico.

Em relação ao Design, estudos e propostas atuais sobre seu papel no contexto social refletem uma nova perspectiva para este campo. Trata-se da proposta do Design em Parceria que propõe alianças entre campos diversos a fim de acompanhar e atender as necessidades de algum segmento demandante. Outras discussões acerca da Arte e do Design, serão empreendidas ao longo dos capítulos que se seguem, a fim de fornecer um material mais amplo para reflexão sobre este novo cenário que se apresenta para o campo do Design, sob o ponto de vista de profissionais direta ou indiretamente envolvidos com a educação especial.