UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THEREZA CRISTINA BASTOS COSTA DE OLIVEIRA

A ESCRITA DO ALUNO SURDO: INTERFACE ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA

SALVADOR

2009

THEREZA CRISTINA BASTOS COSTA DE OLIVEIRA

A ESCRITA DO ALUNO SURDO: INTERFACE ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda

SALVADOR

2009

UFBA / Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

O48 Oliveira, Thereza Cristina Bastos Costa de..
A escrita do aluno surdo : interface entre a libras e a língua portuguesa / Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira. - 2009.
329 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

1. Surdos – Educação. 2. Escrita. 3. Língua de sinais. 4. Educação especial. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.912 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira

A ESCRITA DO ALUNO SURDO: INTERFACE ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Elizabeth Reis Teixeira _____
Doutora em Letras e Lingüística

Mary de Andrade Arapiraca _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Nidia Regina Limeira de Sá _____
Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Sônia Maria Rocha Sampaio _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Theresinha Guimarães Miranda _____
Orientadora
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 27 de março de 2009

Aos meninos e meninas surdas, que me inspiraram a trilhar este caminho.

"ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom da profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes e não tivesse amor, nada seria."

(Primeira epistola do *Apóstolo* Paulo ao Coríntios. Cap. 13 versículo 1 e 2)

AGRADECIMENTOS

À querida professora Doutora Theresinha Guimarães Miranda, a admiração pelo seu saber e desprendimento aliados a orientação competente e segura.

À professora e a todos profissionais da Escola Municipal pesquisada, pela disponibilidade em fornecer as informações indispensáveis para a consecução deste estudo.

Aos alunos surdos, da classe especial, que possibilitaram esta pesquisa.

Aos profissionais do CEEBA professor Michel Mirabeau Dantas (ex-Diretor), Alzira Castro (Diretora) e Roque Simas (Vice-Diretor), as professoras Marize Gama e Janice Santos, e a Coordenadora Cátia Souza, pelo apoio no transcorrer deste trabalho.

À Diretora Teatral, Tica Raposo pela interlocução criativa sobre o olhar da pessoa surda.

À psicanalista Sônia Vicente pelo diálogo profícuo sobre a teoria e a prática psicanalítica direcionada ao sujeito surdo.

Ao Programa de pós-Graduação em Educação pela disponibilidade de seus professores e sobretudo pelo estímulo ao aprovar meu projeto de pesquisa.

A Christoff *"moi cher guide çà entendre et au-delà éternité..."*

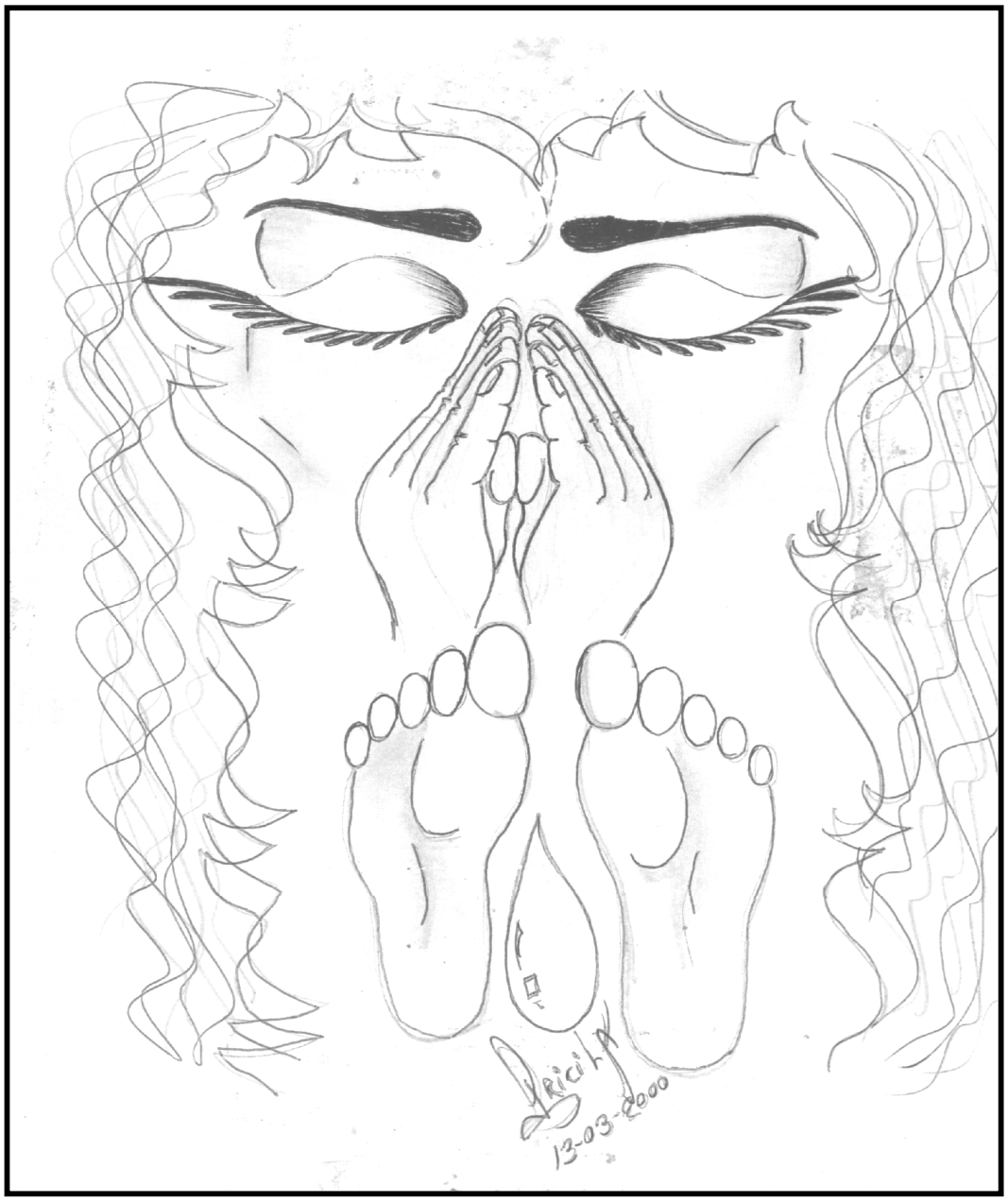
A Oliva, meu esposo, a Rafael e Jaina, meus filhos, a Eliana, minha irmã, pelo diálogo carinhoso, atenção nos momentos mais difíceis, suporte incontestável para o bem-estar, equilíbrio e alegria, condições fundamentais para todo empreendimento.

À Denise, minha irmã, pelo trabalho de digitação, leitura atenta e pelo apoio incondicional em todas as horas.

À Jorge, meu irmão, que, quando éramos crianças, ele brincando de me ensinar, carinhosamente me ensinou a ler e a escrever.

À Evaldo, meu pai (*in memorian*) e a Eunice minha mãe, cada um de modo próprio e cada um a seu tempo, me estimulou a amar os livros, a ler e a construir minha própria escrita.

À essas pessoas queridas, o meu muito obrigada.



Oração à Nossa Senhora em louvor ao trabalho endereçada àqueles que ouvem e falam.

Obra produzida por Pricila, uma jovem surda em 13.03.2000

RESUMO

Esta tese discute a escrita dos alunos surdos, fundamentada em uma língua de sinais - LIBRAS inseridos em classe especial para surdos do Ciclo de Estudos Básicos I em escola regular com professora ouvinte. A escolarização da criança surda é abordada com base no Bilingüismo e nas orientações da Política Nacional de Educação Especial. A Estruturação do Aparelho Psíquico e a Construção da Escrita são analisadas considerando-se os referenciais Sóciointeracionistas e Psicanalíticos. O estudo teve um enfoque de pesquisa micro genética. A investigação se baseou nas seguintes questões: Como a LIBRAS é utilizada pelas crianças surdas para a produção da escrita em Língua Portuguesa? Como equacionar o problema de descontinuidade entre os dois sistemas de representação: língua de sinais e escrita alfabética? A professora ocupa a posição de mediadora entre a criança e o objeto do conhecimento? A análise dos dados se processou com base nas informações obtidas através de observações realizadas na sala de aula, conversas informais com a professora, na leitura dos planos e dos pareceres descritivos desta professora sobre os seus alunos e das interações e produções textuais desses alunos. O resultado da investigação apontou que a LIBRAS funcionava, para cada aluno como primeira língua, apoio para a estruturação da construção alfabética. A escrita como reprodução textual ganhava destaque. A professora não sendo fluente em língua de sinais utilizava, predominantemente a língua portuguesa, utilizava também textos previamente escritos como modelos e elegia inúmeras vezes, um aluno oralizado como intérprete, para favorecer a comunicação com os outros alunos. Havia naquele contexto, descontinuidade entre os dois sistemas de representação: sinalização e escrita alfabética. Os resultados desta pesquisa contribuem, portanto, para a compreensão sobre o processo de construção da escrita pela criança surda e sobre a relevância da mediação do professor, que deve estar embasada no conhecimento da língua de sinais e na utilização de metodologia apropriada. Sugere-se o desenvolvimento da Consciência Visual através de metodologia de trabalho específica a fim de valorizar a produção textual da criança surda. Esta se sustenta em três referências: sinalização interna; representação em escrita alfabética e articulação entre os dois sistemas de representação via produção textual mediada por um outro bilíngüe que construa com o surdo o sentido da escrita como discurso, linguagem que visa a comunicação de idéias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Surdez. Escrita.

ABSTRACT

This Thesis discusses the writing of deaf students, based on a language of signs - LIBRAS inserted in a special class for deaf students from the cycle of Basic Studies I in a regular school with listener teacher. The education of deaf children is discussed based on Bilingualism and the guidelines of the National Policy for Special Education. The structuring of the psychic systems and the Construction of Writing are analyzed considering the Sociointeractionist and psychoanalytic references. The study adopted a micro-genetic research approach. The research was based on the following issues: How is LIBRA used by deaf children in the production of writing in Portuguese? How to solve the problem of discontinuity between the two systems of representation: the language of signs and the alphabetic writing? Does the teacher play the role of mediator between the child and the object of knowledge? Data analysis was carried out based on information obtained from observations made in the classroom, on informal conversations with the teacher, on the reading of the plans and the descriptive evaluations of the students by the teacher, and on the interactions and textual productions of the students. The results of this investigation showed that LIBRAS worked for each student as a first language, a support for the structuring of alphabetic construction. The writing as textual reproduction gained prominence. The teacher, who was not fluent in the language of signs, would predominantly use Portuguese, but also texts previously written as models, and would often choose an oralized student as interpreter, to facilitate communication with other students. In that context, discontinuity was revealed between the two systems of representation: signaling and alphabetic writing. The results of this research thereby contribute to the understanding of the process of construction of writing by deaf children and of the importance of mediation by the teacher, which must be based on the knowledge of sign language and the use of the appropriate methodology. The development of Visual Conscience through specific methods of work is suggested in order to enrich the textual production of deaf child. This is supported by three references: internal signaling, representation in alphabetical writing and linkage between the two systems of representation through textual production mediated by another bilingual person, able to build with the deaf person the sense of writing as discourse, as a language aimed at the communication of ideas.

KEYWORDS: Special Education. Deafness. Writing.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 11

2. A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA 27

2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A LINGUAGEM VISUAL 32

2.2 ESTRATÉGIAS E MEDIAÇÕES NA CONSTRUÇÃO VISUAL DA ESCRITA 69

2.3 UMA CONCEPÇÃO BILÍNGÜE DE EDUCAÇÃO 93

3. A ESTRUTURAÇÃO DO APARELHO PSÍQUICO E A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA 119

3.1 UMA ABORDAGEM SÓCIOINTERACIONISTA 121

3.2 A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO 141

3.3 A ESCRITA DA CRIANÇA SURDA 164

3.4 CONSCIÊNCIA VISUAL 186

4. UM PANORAMA DA PESQUISA 194

4.1 A ESCOLHA DO MÉTODO 194

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA 202

4.3 CATEGORIA DE ANÁLISE 208

5. A ESCRITA DO ALUNO SURDO: INTERFACE ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA 209

5.1 A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DO ALUNO SURDO SOB A ÓTICA DA PROFESSORA OUVINTE 209

5.2 RESPOSTA EDUCATIVA DAS CRIANÇAS SURDAS 225

5.3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA 255

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES 291

6.1 PROGRAMA DA ESCRITA PARA SURDOS 293

6.2 MOMENTO DE CONCLUIR 311

REFERÊNCIAS 316

1. INTRODUÇÃO

Este estudo centra-se na necessidade de analisar e refletir, criticamente, como se dá o processo de construção da linguagem[1] escrita pela criança surda, que tem a língua de sinais como primeira língua.

O processo da escrita pela criança surda se inicia partindo da referência de uma língua primeira – língua de sinais. A língua de sinais, que possibilita à criança interagir com os seus interlocutores, comunicando os seus pensamentos, enfim, permite a utilização da linguagem como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais.

Do ponto de vista psicanalítico, essa particularidade, inerente ao surdo em função de suas representações verbais serem construídas pela percepção visual e não auditiva, não determina uma deficiência, mas sim, uma diferença na estruturação e no funcionamento do seu aparelho psíquico, diferença que deve ser considerada. Portanto, o estabelecimento do laço social deve ser compartilhado com pessoas que têm as mesmas referências, e isso é imprescindível para o surdo. Assim como o é para o ouvinte, compartilhar a mesma língua favorece a construção do vinculo social e, conseqüentemente, a constituição como sujeito.

[1] Os termos “linguagem” e “língua” aparecerão com freqüência ao longo desta Tese. É, portanto, interessante defini-los desde o início, de acordo com o construto teórico utilizado no texto. **Linguagem** – sistemas de comunicação que envolvem todas as representações sígnicas, lingüistas e/ou extralingüísticas. **Língua** – sistema abstrato de regras gramaticais que permite a interação verbal, entendendo-se como verbal as modalidades oral e escrita (línguas oralizáveis) e viso-motora (língua de sinais).

A criança ouvinte, por estar inserida numa comunidade de pessoas falantes de uma determinada língua, apreende o código lingüístico de maneira espontânea, nas relações sociais. A criança surda, porém, inserida num meio social de pessoas ouvintes que não se comunicam através do uso de uma língua de sinais, ficará privada do acesso e apropriação de uma língua de referência de modo espontâneo, em conseqüência, ela necessitará que sejam criadas as condições para estabelecer o ”diálogo profícuo” que lhe possibilitará apropriar-se de um código lingüístico. Esse ambiente é fundamental, lugar privilegiado para que a criança tenha uma língua de referência e possa desenvolver suas capacidades lingüísticas e cognitivas e também possa posicionar-se de modo singular em seu meio sócio-cultural.

Sem dúvida, freqüentar uma comunidade surda irá oferecer à criança a estrutura indispensável para apropriação da língua de sinais como uma língua primeira, esta será, por sua vez, a base propícia para o aprendizado de uma língua segunda, pois o aprendizado de uma segunda língua se baseia na estrutura de uma língua primeira. A pesquisadora Gesueli (2006), que é defensora da Educação Bilíngüe para surdos, afirma:

> No caso da criança surda, o trabalho com a escrita será fundamentado no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual – cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e do escrever (GESUELI, 2006. P. 40)

Em relação a aquisição da língua majoritária, Eulália Fernandes (2005) uma outra autora defensora do bilingüismo, afirma que esta vai se dar preferencialmente, na modalidade escrita. Nesse processo, os conhecimentos do mundo, adquiridos via língua de sinais, vão possibilitar uma atribuição de sentido ao que lê, assim, haverá, o confronto com o conhecimento de uma outra língua, a escrita em português. Frente a esse novo aprendizado o enfoque deve ser o texto. Esse ensino deve estar

inicialmente nos níveis discursivo e pragmático para que a criança compreenda e produza textos articulados com a sua realidade.

O contato com a língua em contexto social é fator relevante para o seu aprendizado. A modalidade escrita da língua portuguesa, que é majoritária, permitirá por sua vez a criança obter mais ferramentas para se expressar, construir conhecimentos e compartilhar sentidos com as pessoas que estiverem à sua volta. Vygotsky (1997), o precursor e uma das principais referências da concepção sóciointeracionista, profundo estudioso da estruturação do aparelho psíquico, em seu artigo, *La colectividad como factor de desarollo del niño deficiente,* publicado em 1931. afirma:

> [...] todo el circuito esta compuesto por consiguiente, de tres momentos intervinculados entre sí la educación social se apoya en el desarrollo incompleto del lenguaje, ésta conduce a la exclusión de la colectividad, y la exclusión de la colectividad frena simultáneamente tanto da educación social como el desarrollo lingüístico.
>
> [...] el camino para superar las dificultades es aquí mucho más tortuoso e indirecto de lo que quisiéramos. En nuestra opinión, este camino está sugerido por el desarrollo del niño sordomudo y, en parte, del niño normal y consiste en el poliglotismo, es decir, em una pluralidad de las vias del desarrollo linguistico de los niños sordomudos.
>
> En relación com esto, surge la necessidad de revalorar la actitud teórica y práctica tradicional hacia dos distintos tipos de lenguaje del surdomudo y, en primer lugar, hacia la mímica y el lenguaje escrito[2]. (VYGOTSKY, p. 232.1997)

Nesse artigo, Vygotsky chama a atenção sobre a importância da criança surda ter contato com distintos tipos de linguagem, para que seu desenvolvimento seja

---

[2] Todo o circuito está organizado segundo três momentos intervinculados entre si. A educação social se apóia no desenvolvimento incompleto da linguagem, esta conduz a exclusão social e a exclusão social freia simultaneamente tanto a educação social quanto o desenvolvimento lingüístico.
O caminho para superar as dificuldades é aqui muito mais tortuoso e indireto do que gostaríamos. Em nossa opinião, este caminho está presente no desenvolvimento da criança surda e em parte no desenvolvimento da criança normal e consiste no poliglotismo, quer dizer, em uma pluralidade das vias do desenvolvimento das crianças surdas.
Em relação a isto, surge a necessidade de revalorização da posição teórica e da prática tradicional em direção aos distintos tipos de linguagem do surdo, em primeiro lugar, em direção aos gestos e a linguagem escrita [livre tradução da autora desta Tese].

exitoso. Entretanto, surge uma situação problemática, quanto ao processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita de base alfabética, como segunda língua.

A criança surda tem como referência uma língua visomotora, no Brasil, a LIBRAS, e será convocada a escrever numa língua de natureza fonoarticulatoria, a língua portuguesa. Frente a esse contexto levanto questões: De que modo a diferença das modalidades lingüísticas visomotora e fonoarticulatória influenciam a apropriação e a produção da modalidade escrita da língua portuguesa? Como equacionar o problema da descontinuidade entre os dois sistemas de representação: língua de sinais e escrita alfabética? Há predomínio de uma língua sobre a outra? O professor exerce o seu papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem? Ele utiliza estratégias e recursos específicos para atender as necessidades dos alunos?.

É notória a preocupação dos profissionais frente a proposta da educação inclusiva e os rumos da educação de surdos no Brasil. Essa preocupação se justifica em virtude do período de transição pelo qual passa a educação brasileira, para atender aos princípios democráticos propostos pela implementação de uma educação inclusiva contemplar a diversidade, oferecendo a todos alunos oportunidades exitosas de aprendizagem da linguagem escrita, fator decisivo para sua inclusão social. O Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005) afirma o compromisso do Estado Brasileiro, frente a formação dos educadores, a fim de garantir a implementação da proposta de educação inclusiva. Desse modo, faz uma reflexão sobre as práticas educativas que vêem sendo desenvolvidas no cenário nacional e revistas as condições que são oferecidas aos professores e aos alunos para propiciar as mudanças necessárias, considerando que todo processo de mudança implica ajustes, adaptações e reflexões.

> [...] A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio [...]. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um lugar na escola. Não menos desprovida de dificuldade é a tarefa de um Estado que intenta organizar uma política pública que, como tal, se empenha na busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes cabem por direito. (BRASIL, 2005. p. 21-23).

O espaço acadêmico configura-se como um lugar privilegiado, onde é possível fazer um exame crítico-reflexivo das questões pertinentes à proposta de educação pública brasileira, que neste momento da história, volta-se para a proposta da inclusão. Inclusão esta que, enquanto proposta, contempla objetivos democráticos que, se efetivamente forem viabilizados, demonstrarão a concepção da educação de qualidade para todos. Todavia, se enquanto proposta de modo geral, a legislação que orienta a educação brasileira mostra-se bastante atenta a procedimentos e concepções voltadas para inclusão, diferentemente disso, a prática educativa tem evidenciado uma postura que indica uma inadequação de procedimentos, gerando uma comunidade de educadores despreparados e, conseqüentemente, uma geração de estudantes, que embora inseridos nas classes especiais, ou mesmo nas classes comuns de ensino, sofrem todo o tipo de exclusão, o que certamente tem provocado outras mazelas difíceis de serem superadas.

Como afirma Mantoan (2003):

> A Escola Brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vitimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal-nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo de educação formal.

> As soluções sugeridas para reverter esse quadro parecem reprisar as mesmas medidas que o criaram. Em outras palavras, pretendem-se resolver a situação a partir de ações que não recorrem a outros meios, que não buscam novas saídas e que não vão a fundo nas causas geradoras do fracasso escolar. Esse fracasso continua sendo do aluno, pois a escola reluta em admiti-lo como sendo seu. (MANTOAN, 2003. p. 23).

Esta afirmativa de Mantoan aponta para uma problemática que os alunos sofrem em decorrência de um sistema educacional precário que gera o fracasso escolar. Além dos alunos, os professores e professoras também sofrem o efeito desse sistema. Eles são convocados a assumir a prática pedagógica em espaços educativos, no qual alunos que têm necessidades educacionais especiais estão inseridos, sem que tenham asseguradas as condições indispensáveis para o êxito do empreendimento.

São professores despreparados que enfrentam situações as mais diversas, cabendo a esses profissionais adotarem resoluções sem ao certo, estarem seguros do que estão fazendo, pois em geral não recebem apoio do sistema educacional.

A inclusão aparece em sua face mais paradoxal. Há intenção do sistema de ensino em acolher todas as crianças, e matriculá-las porque se propõe a oferecer uma Educação para Todos. Por outro lado, em nome dessa inclusão são criadas as situações as mais adversas para alunos e professores, os alunos são inseridos nas classes, mas uma educação de qualidade não é assegurada.

Durante o percurso de Mestrado, realizei um estudo sobre a inclusão de alunos surdos em classes regulares de ensino. O tema da dissertação foi A Sala de Aula Inclusiva: Um desafio para a integração da criança surda (Oliveira, 2003) – coletei dados em uma escola municipal com proposta de educação inclusiva para alunos de uma classe inicial do Ciclo de Estudos Básicos. Esse trabalho me permitiu adentrar ainda mais no estudo sobre a educação dos surdos, para investigar os caminhos trilhados por esses alunos no espaço da escola regular. Naquele contexto de

educação, a prática pedagógica não favoreceu a interação entre surdos e ouvintes como também os alunos surdos não obtiveram êxito no processo educativo que permitisse a promoção escolar, uma vez que, muitas questões emergiram, principalmente em relação ao aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa. Essa constatação me instigou a aprofundar esse tema na pesquisa de doutorado.

Naquele estudo verifiquei que 80% dos alunos surdos que freqüentavam o primeiro ano de escolarização não se mostraram capazes de representar a escrita, ainda que através de desenhos, sinais ou rabiscos. Desta forma, não estabelecendo entre esta e a fala qualquer relação, como, também, não evidenciaram possuir algum conhecimento das regras ortográficas no uso funcional da língua portuguesa. Essa situação se configura como extremamente problemática, tendo em vista que o desempenho insatisfatório das crianças surdas foi denotativo da inadequação da prática pedagógica desenvolvida com esses alunos. As dificuldades se refletiram em todo o trabalho educativo por falta de adaptação às suas necessidades, bem como, pela forma inadequada de avaliá-los, pois, o critério para avaliar o domínio da língua portuguesa, era o mesmo para surdos e para ouvintes.

Para o trabalho de Doutorado, decidi, então, aprofundar os estudos teóricos sobre os surdos à luz do sóciointeracionismo enfocando privilegiadamente o pensamento de Vygotsky (1989, 1991, 1997, 1999 e 2001). A teoria psicanalítica também servirá de base principalmente através das obras de Jacques Lacan (1975, 1976, 1982, 1985, 1988, 1990, 1995, 1998, 2003 e 2005). A fim de atingir o meu intuito de investigar sobre o processo de construção da linguagem escrita e interpretar os dados coletados na pesquisa de campo, busquei subsídios em autores que desenvolvem estudos sistemáticos sobre a surdez, e a escrita a partir da

abordagem bilíngüe para a educação de surdos, me debrucei sobre a obra de Botelho (2000), Berberian (2003), Capovilla (2002, 2003, 2004, 2005 e 2006); Fernandes (1990, 2000, 2003 e 2005); Fernadez-Viáder (1996); Gesueli (1990, 2000, 2003 e 2005), Góes (1995), (2000); Kyle (1999); Laborit (1994); Lacerda (2002); Guarinello (2007); Moura (1993 e 2000); Oliveira (2003); Perlin (2000); Quadros (1997); Sá (1999, 2005, 2006 e 2007); Skliar (1999) e Kelman (1996). Além de outros autores que serão citados ao longo da Tese. A escolha da literatura predominantemente nacional teve prioridade em função da especificidade do tema investigado: Interface entre a LIBRAS e a língua Portuguesa, ambas línguas de referência da nação brasileira que vem sendo estudada na perspectiva da Educação Bilíngüe para Surdos por conceituados autores brasileiros.

Nessas obras, privilegio os conceitos de surdez como uma experiência visual, que constitui e especifica, a diferença, assim como define Skliar (1999):

> [...] não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente lingüístico ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cultural, etc. (SKLIAR, 1999. p. 11)

A partir do pressuposto de que a LIBRAS é a primeira língua e o português, segunda língua e que ambas podem ser visualizadas, defendo o ponto de vista de que, antes que a criança possa desenvolver habilidades de escrita, ela deverá ter um estímulo rico em linguagem visual de modo amplo e mais especificamente em sinais, a fim de reconhecer e discriminar os aspectos visuais dessas duas modalidades lingüísticas.

Em relação a concepção sóciointeracionista, considerei fundamental abordar os conceitos de cultura, mediação e linguagem escrita. Quanto ao referencial

psicanalítico destaquei os conceitos de discurso, significante-significado, linguagem escrita e consciência visual.

O estudo centrou-se na necessidade de refletir, criticamente, sobre o processo, de construção da linguagem escrita pelos alunos surdos que tenham a LIBRAS como a língua primeira e que estejam aprendendo a modalidade escrita da língua portuguesa com professor ouvinte (logo, a linguagem com toda a sua sonoridade), verificando, então, de que modo as diferenças das modalidades lingüísticas: LIBRAS (língua visual) e português (fonoarticulatória) possibilitam a estruturação da escrita.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, preconizam a utilização de formas diferenciadas de ensino, e de adaptação de acesso ao currículo como a utilização da LIBRAS e da dactilologia como meios, facilitadores para o acesso ao código escrito e a sua interpretação. Devido a relevância dessas recomendações para a educação do aluno surdo, este estudo investigatório também buscou identificar respostas educativas oferecidas pelo professor frente ao desafio pedagógico concernente ao processo da escrita em língua portuguesa bem como, analisar o lugar que este professor ocupa como mediador no processo de ensino e de aprendizagem. A inserção no campo empírico foi de fundamental importância para uma reflexão sobre a articulação entre a teoria e a prática educacional.

O lócus da pesquisa foi uma classe especial exclusiva para surdos do Ciclo de Estudos Básicos 1, do ensino fundamental de uma escola regular da rede municipal em Salvador, no estado da Bahia. A classe era formada por nove alunos surdos, sendo que seis com perda auditiva severa (em ambos os ouvidos) e três com perda auditiva moderada (em ambos ouvidos), todas comprovadas por exames audiológicos. Os alunos estavam na faixa etária entre 09 a 14 anos, desse modo,

estavam em defasagem em relação a série-idade. Eles não apresentavam nenhum comprometimento mental ou físico além da surdez.

Como se tratou de uma pesquisa qualitativa, do tipo de análise micro genética, em que a situação/episódios da prática pedagógica foi um dado relevante, optei por adotar a observação sobre a expressão discursiva através da escrita, e da LIBRAS, como foco de pesquisa, e verifiquei o processo de interação da professora com os seus alunos e interação entre estes para a realização das atividades escolares.

A análise micro genética é ancorada na matriz histórico-cultural e busca investigar os processos humanos a partir de fatos que ocorrem e que determinam as interações psico-sociais. Nesses processos, a utilização de instrumento, e em especial, a linguagem como instrumento semiótico é denotativo da capacidade humana de simbolização e de transformação. O interesse de Vygotsky na formulação desse método investigativo pode ser explicado pela forma como ele entende o desenvolvimento infantil, explicando-o como um processo dialético marcado pela transformação envolvendo fatores externos, internos e processos adaptativos.

Para Vygotsky a relação do homem com o mundo não ocorre de modo direto, e sim, mediado pelos instrumentos e pelos signos: a linguagem escrita é uma via privilegiada para essa mediação: influencia, provoca mudanças e cria novas condições para as interações psico-sociais.

Assim, o método de investigação proposto por esse autor, possibilita o estudo de fenômenos ocorridos no âmbito da educação, oferecendo a possibilidade para o pesquisador estudar a criança em seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem considerando que “a educação não apenas influi em alguns

processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude" (VYGOTSKY, 1999).

Segundo Vygotsky (1999), os princípios que fundamentam a análise micro genética são: análise de processos e não de objetos; ênfase na explicação ultrapassando o caráter de descrição; estudo da origem, isto é, do processo de estabelecimento das formas superiores do pensamento e não do produto de desenvolvimento, ou seja, das formas automatizadas e mecanizadas. Nesse sentido, o ato de observar atentamente ganha prevalência para atingir a finalidade dessa pesquisa que é analisar a interface entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa na escrita do aluno surdo.

Para Macedo (2004) a necessidade de observar atentamente, no ato de pesquisar, é um recurso fundamental para os pesquisadores, considerando suas bases filosóficas e epistemológicas, e, ao mesmo tempo, mais um dispositivo facilitador para a democratização do saber. Afirmo, que tive a necessidade de também "olhar atentamente" o surdo, para capturar o sentido do seu ato, isso implicou observações e indagações. Como "escutá-lo visualmente?". Inúmeras vezes não havia voz ativa e sim ato, gestos e sinais. Foi necessário inserir o registro descritivo, em meu diário de campo, transformando as *minhas apreensões visuais em construções escritas*. Para a psicanalista Solé (2005), os sinais não são imagens icônicas e, portanto, não se trata de apenas ver os sinais ou de olhá-los, mas também "escutá-los" como manifestação de discurso de cada sujeito inserido no contexto. Como todos os outros campos abertos ao inconsciente, o contexto da sala de aula é um lugar privilegiado para a sua manifestação, desse modo, é possível "escutar visualmente" o surdo que se faz sujeito pela via da língua de sinais. Dessa forma, o significante "escuta visual" aqui nesse texto, ganha o sentido de apreender

o discurso que o surdo anuncia através de gestos espontâneos, de sinais e de expressões faciais. Todavia, a língua de sinais como forma de expressão das crianças, em seu conjunto, prevaleceu. Para Solé (*op. cit.* 2005), a língua de sinais é o campo do visual solicitado para o olhar do Outro. Ela deve ser “escutada” como qualquer outra língua, pois “o campo da fala”, em psicanálise não é reduzido a dimensão acústica da linguagem.

Na língua de sinais, porque é totalmente diferente da língua oral, o seu emissor utiliza os olhos como via de captação da informação e as mãos para a comunicação. Essa condição exige que os gestos utilizados por este emissor sejam reconhecidos pelo receptor na sua condição de mensagem: discurso emitido por um sujeito surdo e que é captado por um outro sujeito capaz de testemunhar essa emissão, ou seja, escutar essa emissão implica ocupar o lugar daquele Outro que reconhece a existência de um sujeito que, no ato de enunciar um discurso, gestualmente imprime um sentido e o endereça a alguém que possa interpretá-lo. Isso implica uma concepção: antes de qualquer função de transmitir uma mensagem a palavra/sinal é uma demanda endereçada ao Outro.

Posso pensar, que estes gestos/palavras dados a ver, são também gestos/palavras a escutar. Os gestos/palavras estão do lado da enunciação de um discurso.

Barbier (1997) propõe a escuta sensível, como dispositivo de coletas de dados. Este foi um recurso viável para o propósito desta pesquisa, principalmente, no que se refere à apreensão do discurso da professora sobre as práticas escolares por ela adotada. O que caracterizou, fundamentalmente, esse estudo foi a minha inserção no contexto como pesquisadora/observadora atenta à situação da práxis pedagógica como um todo e as pessoas envolvidas naquele contexto educativo.

Reconheço a importância da observação atenta do pesquisador numa prática pedagógica voltada para a educação de alunos surdos. Isso significa estar aberto a interpretação que esses sujeitos dão aos fatos, às suas respostas educativas frente à demanda da professora para a produção textual que tem grande relevância nesta pesquisa.

Vygotsky afirma que:

> A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado. (VYGOTSKY, 1999.p;86)

A escolha da análise micro genética no cotidiano escolar contempla a possibilidade de observar sujeitos que se organizam a partir de outra via de percepção de mundo que não a audição e sim a visão. Sujeitos que utilizam a língua de sinais para a comunicação. Entretanto, subjacente a essa observação que contempla a língua de sinais, como referência privilegiada para a veiculação do discurso dos sujeitos ali inseridos, enfatizei a importância do acesso às produções gráficas, e as condições favoráveis para o aprendizado da língua portuguesa escrita.

Foi preciso analisar, também, se a professora pôde ocupar o papel de mediadora, parceira na construção dessa língua, estimulando o surdo para, em contato com a escrita, como modalidade de comunicação, percorrer um caminho favorável para chegar a se apropriar desse código convencional e socialmente valorizado. Pois este domínio é fator fundamental para a inserção social significativa. Para Guarinello (2007) defensora da educação bilíngüe para surdos, a aquisição da leitura e da escrita deve possibilitar à criança a integração de atividades em que a escrita tenha sua função natural resgatada pelo outro, que a interprete como atividade simbólica e constitutiva.

Considerando este significado da escrita, elegi, a partir da análise micro genética e sua orientação metodológica, escutar sensivelmente a professora, observar e analisar sua prática pedagógica, voltada para a construção da escrita pelos alunos, a fim de extrair os dados do campo empírico de modo contextualizado e elaborá-los através de um estudo científico.

Nesta tese, tentei abranger as características mais importantes do contexto pesquisado, através da análise de detalhadas situações pedagógicas referentes às interações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nessa experiência de ensino e aprendizagem da linguagem escrita

Para a coleta de dados, recorri ao diário de classe da professora, que foi o instrumento por ela utilizado para emitir o parecer descritivo do desempenho dos seus alunos em relação ao aprendizado da língua escrita e registrar as situações interativas ocorridas na sala de aula nesse processo. Utilizei também, dados obtidos através das anotações que fiz no diário de campo, durante o processo de observação da prática pedagógica.

A fim de melhor sistematizar os dados coletados, decidi estabelecer três categorias de análise, que foram assim definidas: 1) A construção da escrita sob a ótica da professora e a implicação desta concepção na sua atitude frente ao processo de ensino e de aprendizagem. Como indicadores dessa categoria considerei o seu discurso, o plano de aula e o parecer descritivo emitido por ela sobre a produção textual dos alunos. 2) A segunda categoria estabelecida diz respeito à resposta educativa dos alunos. Considerei, para análise, as situações que observei e fiz o registro cursivo da dinâmica da sala de aula em um diário de campo, considerei suas produções textuais, recursos utilizados para responder as atividades pedagógicas propostas pela professora, a linguagem utilizada para favorecer os

intercâmbios de comunicação no sentido amplo, a incidência da LIBRAS sobre a escrita e a verificação se havia ocorrência do predomínio de uma língua sobre a outra. 3) A terceira mediação e última categoria foi a da professora no processo de escrita dos alunos. Para analisar essa categoria, observei o sistema de comunicação utilizado por ela através da: língua oral, sinais, escrita, gestos, desenhos, ilustrações e a verificação da ocorrência do predomínio de uma língua sobre a outra, como também as estratégias pedagógicas utilizadas para atender as necessidades específicas dos seus alunos surdos..

O presente trabalho está organizado conforme a seguinte ordem: Inicialmente apresento o tema A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA, enfatizando a proposta da Educação numa perspectiva inclusiva que compõe a meta da Política Nacional de Educação Especial. Reflexões sobre a concepção de Educação Bilíngüe para surdos. A prática pedagógica e o processo de construção da escrita a partir da referência visual, considerando a obra de Dondis (2007) que tece um estudo sobre a linguagem visual e outras fontes oriundas de trabalhos científicos produzidos por pesquisadores da área da surdez e da educação.

Em seguida apresento um item intitulado: A ESTRUTURAÇÃO DO APARELHO PSÍQUICO E A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA. Neste item, dentro de um enfoque sóciointeracionista, abordo sobre o papel do mediador na linguagem escrita do sujeito surdo. Numa abordagem psicanalítica apresento a linguagem escrita e o laço social. Neste item enfatizo o conceito de Consciência Visual enfocando que existe uma diferença entre registrar e escrever. Todo escrever implica um registro, mas nem todo registro produz, como fruto, uma escrita. Escrever nesta Tese é considerado como expressão, como apropriação da palavra/sinal e expressão

gráfica do próprio pensamento. Abordo os comentários de Jacques Lacan (1995) sobre a escrita do autor James Joyce como exemplo de uma produção singular.

Sigo comentando sobre o Panorama e a dinâmica da pesquisa, a opção do método, situo o contexto da pesquisa: a escola, a classe especial para surdos. Indico traços dos alunos e da professora, ou seja, faço uma apresentação de como o lócus da pesquisa se configurou, menciono as categorias de análise: seus indicadores e os procedimentos que adotei para a coleta de dados.

Sob o titulo A ESCRITA DO ALUNO SURDO: INTERFACE ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA, apresento as situações/episódios da prática pedagógica ocorridas no campo pesquisado; faço a análise dos dados que organizei tendo como parâmetro: A construção da escrita do aluno surdo na ótica da professora ouvinte; as repostas educativas desses estudantes e a prática docente, e, em seguida apresento os resultados da pesquisa que apontam a lacuna que se estabeleceu no contexto observado pela ausência de um interlocutor proficiente em LIBRAS, tal situação provocou efeitos desfavoráveis para o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita. Por último, apresento um programa de escrita para surdos ressaltando as medidas e os aspectos que, segundo a minha ótica, podem contribuir para o processo de escrita com/para os surdos.

2. A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

Falar sobre o processo de construção da escrita em criança surda[3] incluída em escola da rede regular de ensino é uma tarefa bastante complexa, uma vez que remete a questões concernentes a efetivação de uma política de educação inclusiva sustentada no compromisso da garantia de uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, garantir essa educação para o surdo implica, necessariamente, no respeito à diferença lingüística, o seu modo de comunicar-se através da língua de sinais, como, também, a possibilidade de assegurar-lhe o contato e aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita.

Vale a pena também, ressaltar o compromisso público assumido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação que afirma, no documento Saberes e Práticas da Inclusão – desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos (2003), o compromisso com a qualidade de educação pública para os surdos.

Entendemos que o paradigma da inclusão desses alunos implica na reestruturação do sistema de ensino, a partir da qualificação dos professores, viabilizando a reorganização escolar de modo a assegurar, aos alunos, as condições de acesso e, principalmente, de permanência com sucesso nas classes comuns.

[3] Segundo o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 considera-se pessoa surda aquela que, or ter perda auditiva, compreender e interage como o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500hz, 1000hz, 2000hz e 3000hz.

Esse mesmo documento afirma:

> Já está comprovado cientificamente que o ser humano possui dois sistemas para a produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal (línguas orais) e o sistema motor, que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (língua de sinais). Essa é considerada a língua natural dos surdos, emitida através de gestos e com estrutura sintática própria. Na aquisição da linguagem, as pessoas surdas utilizam o segundo sistema porque apresentam o primeiro sistema seriamente prejudicado [...].
>
> A capacidade de comunicação lingüística apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade (BRASIL, 2003, p. 34).

Seguindo essa mesma direção, um outro documento oficial subsidiário à política de inclusão publicado no ano de 2005, pela Secretaria de Educação Especial explicita ter como objetivo.

> Subsidiar os sistemas educacionais para transformar as escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno (BRASIL, 2005. p. 4).

O referido documento sugere, ainda, transformações nas instituições escolares que impulsionem mudanças de atitudes em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, mudanças que podem ocorrer a partir da efetivação de uma política de educação inclusiva que implica numa reforma na gestão e no projeto pedagógico da escola, fundamentado na atenção à diversidade e no direito de todos à educação.

Na medida em que, a concepção de inclusão educacional é definida através dos seus documentos oficiais, considera e reconhece as diferenças, bem como a especificidade do desenvolvimento da criança surda, surge uma questão: Como está sendo viabilizada a prática da inclusão da criança surda na rede pública de ensino?

Considero que o processo da escrita em criança se inicia partindo da referência de uma língua primeira, aquela que lhe permite interagir com os seus interlocutores, comunicando os seus pensamentos, enfim, permitindo-lhe utilizar uma linguagem como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais. Vejo que, em relação a criança surda, ocorre uma situação problemática quanto ao processo de ensino e aprendizagem. A criança surda tem como referencia uma língua viso-motora, no Brasil – a LIBRAS, e será convocada a escrever numa língua que é de natureza fono-articulatória. Advém uma outra questão: Como a LIBRAS pode ser utilizada para a produção da escrita em língua portuguesa?

Essas questões complexas precisam ser contempladas em todo contexto em que os alunos surdos, sejam incluídos em escola regular de ensino, onde as crianças tenham acesso a um ambiente em que duas línguas distintas são veiculadas. Acredito que a surdez passa a se constituir uma diferença ou uma deficiência, a depender do encadeamento estabelecido no discurso do Outro que educa.

O atendimento a essas questões favorece um ensino mais significativo. É importante, também, que o sistema de ensino, considere os conhecimentos prévios dos alunos, adaptando-os às exigências e demandas da sociedade, contribua para a formação do cidadão mais integrado com as exigências da atividade e possibilite a produção de um saber socializado, como também estimule essas crianças a compartilharem experiências com os seus pares educativos surdos e/ou ouvintes.

Ressalto a importância da diversidade lingüística considerando a diversidade numa perspectiva psicanalítica, no modo próprio como cada um utiliza a língua, que está para todos, quer sejam ouvintes quer sejam surdos. Nesse sentido, abordar a

dimensão das diferenças, ou seja, pelo modo e apropriação da língua remete, necessariamente, à relação com o outro.

Têm-se, de um lado, o outro como referência ao que é especular, o semelhante, o imaginariamente igual, na sala de aula esse outro pode ser identificado como o colega. Temos também, e aí vai a ênfase que quero dar, o Grande Outro[4] na vertente simbólica do discurso, o Outro que é a referência na linguagem, outro lugar, privilegiado, a quem o sujeito vai endereçar as suas questões, e também vai recolher as respostas para aquelas que lhe foram endereçadas.

Esse Outro, lugar privilegiado, poderá ser ocupado pelo professor. É importante que o professor possa estar advertido do lugar que ele pode ocupar, de modo a exercer a sua autoridade de maneira construtiva, propícia para o aparecimento das demandas que lhes são endereçadas.

É importante que ele esteja alerta para exercer a autoridade sem um domínio, que resvale para o ouvintismo[5], ou melhor, que ele possa exercer o duplo papel que o lugar lhe oferece. De um lado provocar no aluno o desejo de saber, expresso pela curiosidade em perguntar, e por outro lado, é preciso que o professor, em suas respostas, não preencha plenamente a falta, que é o que motiva o surgimento das perguntas. Que as suas respostas suscitem novas indagações, e, com isso, o desejo da criança deverá estar vivo a fim de estimulá-la a querer indagar, querer saber, querer pesquisar. A criança precisa querer descobrir as suas próprias respostas.

---

[4] Grande Outro – conceito introduzido por Jacques Lacan para designar a alteridade que transcende a concepção de outro como especularidade ilusória, vinculada ao imaginário. O grande Outro, portanto, pode ser escrito como Outro (em maiúsculo) equiparada a alteridade radical como a linguagem, como a lei. O grande Outro é o simbólico particularizado para cada sujeito (EVANS, 2003).

[5] O termo ouvintismo introduzido por Carlos Skliar (1999) e as suas derivações “ouvintização”, “ouvintistas”, etc, sugerem uma forma particular e especifica de colonização dos ouvintes sobre os surdos supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc, em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos.

Desse modo, a experiência de falar, compreendida como a manifestação de um discurso que pode estar sendo veiculado tanto pela via oral, sinal, escrita, alfabética, pictográfica, pode convocar o aparecimento de um sujeito que é, a seu turno, a manifestação de alguém que se fez desejante. Nesse sentido, a articulação significante expressa como discurso próprio, possibilita o uso da palavra atribuindo um sentido a mais que o sentido dicionarizado, uma vez que o uso da linguagem permite a criação, manifestação de um estilo próprio. Sendo assim, a manifestação de um sujeito na experiência pedagógica, comporta a dupla vertente do uso da palavra/significante: de um lado o que coletiviza e, de outro lado, o que particulariza.

Essa dupla vertente da palavra/significante num contexto em que está presente a diferença lingüística por si mesmo, já convoca, a pensar na complexidade que se evidencia na relação surdo/ouvinte num contexto educativo. Está em jogo a diferença que é pertinente a todos, pois não há um igual ao outro, como também a diferença na manifestação discursiva a partir das diferenças lingüísticas. Língua Portuguesa e Língua de sinais são de natureza distinta. A primeira é de língua fono-articulatória e a outra uma língua viso-motora.

Há um fato que é muito importante: o professorado precisa se dar conta de que na experiência inclusiva, no que se refere à articulação significante, está em jogo tanto o aspecto plural das referencias lingüísticas, como também a evidência da singularidade de cada um que irá conviver naquele ambiente, interpretando o que vê e/ou o que escuta a partir dos seus próprios significantes, melhor dizendo, a partir de sua própria leitura de mundo.

2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A LINGUAGEM VISUAL

Vale a pena mencionar algumas situações observadas no contexto de sala de aula inclusiva que serviu de referência para o processo de elaboração da minha pesquisa de mestrado, pois nesta dissertação abordo questões referentes a relação surdo/ouvinte num contexto escolar.

Tendo como foco temático a Sala de Aula Inclusiva: um desafio para a integração da criança surda (Oliveira, 2003). A questão levantada: como se dá o processo de inclusão e integração das crianças surdas num contexto onde elas tenham acesso à língua portuguesa e a língua brasileira de sinais? O objetivo de estudo foi investigar e analisar se o contexto de sala de aula inclusiva favorece o processo de integração da criança surda com seus pares educativos surdos e ouvintes. Para subsidiar teoricamente a pesquisa, recorri aos princípios postulados pela concepção bilíngüe para educação do surdo pelo sóciointeracionismo e pela teoria psicanalítica que concebem a linguagem como um meio privilegiado das interações humanas e, conseqüentemente, da formação de vínculos com o meio social.

Esses vínculos passam, necessariamente, pela socialização que está fundamentada na possibilidade de uso de uma língua de referência.

A pesquisa foi desenvolvida numa turma de 2º ano de escolarização do Ciclo de Estudos Básicos (CEB) de uma escola municipal em Salvador, o estudo foi norteado pela perspectiva etnográfica. Constituiu-se em dados da pesquisa: o discurso espontâneo da professora e dos alunos; parecer descritivo emitido pela professora; registros das observações no Diário de Campo do observador que foi o próprio pesquisador.

Foram sujeitos da pesquisa 01 professora, 06 alunos surdos, 10 alunos ouvintes. Os alunos estavam na faixa etária de 07 a 08 anos incompletos. Constatei que diversos fatores contribuíram para dificultar o processo de integração entre as crianças: a ausência de uma língua comum entre elas; a professora e as crianças não eram fluentes na LIBRAS; a professora não lançava desafios pedagógicos para os surdos; a metodologia aplicada não favorecia a interação entre as crianças; número excessivo de alunos surdos; a escola estudada e a professora, em particular, não foram capacitadas para a prática inclusiva; documentos reguladores da prática pedagógica municipal não orientaram os professores para o uso da LIBRAS.

Os resultados apontaram que o contexto da sala de aula inclusiva não foi favorável para a integração das crianças surdas com seus pares educativos ouvintes. Os surdos usavam a LIBRAS (com limitações) e os ouvintes a língua portuguesa. A aceitação entre as crianças foi dificultada pela falta de uma língua comum: no contexto pesquisado, a LIBRAS não se constituiu em uma língua de referência para a educação das crianças surdas e ouvintes; embora veiculando a língua portuguesa e a língua de sinais, o ambiente observado não se caracterizou como educação bilíngüe; os surdos evidenciavam falta de domínio da língua portuguesa na modalidade oral e escrita e as crianças ouvintes não manifestaram uma atitude de aceitação das crianças surdas frente a dificuldade de entendimento da LIBRAS.

Particularmente, no período de registro das observações na sala de aula, as crianças da referida classe[6], se mostraram bastante curiosas para saber sobre o que estava sendo escrito e tentavam ler as minhas anotações. Talvez fosse porque a professora me apresentou dizendo que eu era pesquisadora e que registraria no caderno, as coisas que estava observando na sala, ou seja, o que via e o que ouvia, e também pediu que as crianças colaborassem para que pudesse acontecer uma boa pesquisa. Creio que tenha sido um dos motivos – o pedido da professora, que favoreceu para que as crianças ficassem mobilizadas e disponíveis para ajudar-me. O discurso das crianças ouvintes evidenciou uma questão relevante: a importância da mediação do professor para favorecer as trocas interativas entre os pares educativos. Nessa mediação, o respeito e aceitação das diferenças devem ser contemplados. O preparo das crianças para a convivência com o outro diferente, pode contribuir para a integração no ambiente escolar.

Considerei muito interessante apresentar situações que remetem a essas questões. No primeiro contato que tive na classe, cumprimentei a todos desejando um bom dia, utilizando a língua de sinais. Inês, uma aluna ouvinte, disse que eu deveria falar com a boca, pois que não era muda; ela não gostava que as pessoas falassem sem que fosse oralmente.

Inúmeras vezes Inês e seus colegas perguntavam-me sobre o teor da escrita. E solicitavam-me que registrasse no diário de bordo as suas próprias descobertas. Se referiam às suas observações, como também, mencionavam as suas preocupações em relação a aprendizagem dos seus colegas surdos. Uma outra criança, Rosa, disse que descobriu que depois que o colega Lucas passou a usar aquele “troço no ouvido”, se referindo ao aparelho de amplificação sonora, ele que sabia “até escrever seu próprio nome”, agora não conseguia nem desenhar uma bolinha. Para

[6] Utilizo nomes fictícios para me referir às crianças

Rosa, o aparelho de amplificação sonora que Lucas usava, era um “troço no ouvido” que impedia que ele ouvisse e, porque não ouvia, conseqüentemente, também não aprendia. Rosa tomava como referência a sua condição de ser ouvinte, e por essa via assimilar os conhecimentos. Ela não concebia a língua de sinais, como a via natural para os surdos, como também não reconhecia o aparelho de amplificação sonora, como uma possibilidade do surdo captar alguns sons.

Sem o saber, Rosa se referia às suas reflexões sobre a diferença lingüística que havia entre ela ouvinte, e seus colegas surdos, porém não reconhecia a língua de sinais como via alternativa para os surdos se comunicarem e adquirirem o conhecimento.

A condição de pesquisadora, trazia para as crianças uma questão que eles vivenciavam mas, que não era discutida. A presença dos surdos introduzia a língua de sinais na sala de aula, uma língua que as crianças ouvintes não dominavam: Introduzia, também, a reflexão das crianças sobre as diferenças lingüísticas. Lamentavelmente, essa experiência tão rica para as crianças bem como para os educadores não era explorada como conteúdo pedagógico.

Uma outra criança ouvinte, enquanto anotava a exposição da professora, questionou: Porque a caneta que eu usava (caneta tinteiro) era tão diferente das outras que ela já tinha visto? Mostrei-lhe a caneta e comentando brevemente disse-lhe que aquela era de pena. Inês olhou fixamente e parecia que estava fazendo uma reflexão, porém nada falou. Num outro dia, abordou mais uma vez dizendo: Thereza, escreva o que vou lhe falar. Inês tem pena de Thereza, ela escreve tanto, coitada, que a sua caneta é de dar pena. Está toda acabadinha.

É interessante observar que o sentido que atribuí a palavra pena foi completamente distinto do sentido que Inês atribuiu. Enquanto que o sentido que eu

dava estava sendo referido ao tipo caneta tinteiro, para ela, pena se referia a um sentimento, o estado da caneta era de dar pena, porque estava sendo usada em demasia.

Mais dois comentários, que me parecem bastante pertinentes para se pensar sobre as produções escritas das pessoas surdas e crianças ouvintes inseridas no contexto escolar inclusivo. André, criança surda, tenta escrever a palavra “papai”. Ele tem dúvida da grafia da letra “P”, então, recorre a representação desta letra usando o alfabeto dactilológico, ele constrói uma grafia singular. Desenha a letra “P”, assemelhando à configuração manual desta letra, e as vogais “A” e “I” são escritas através do alfabeto convencional.

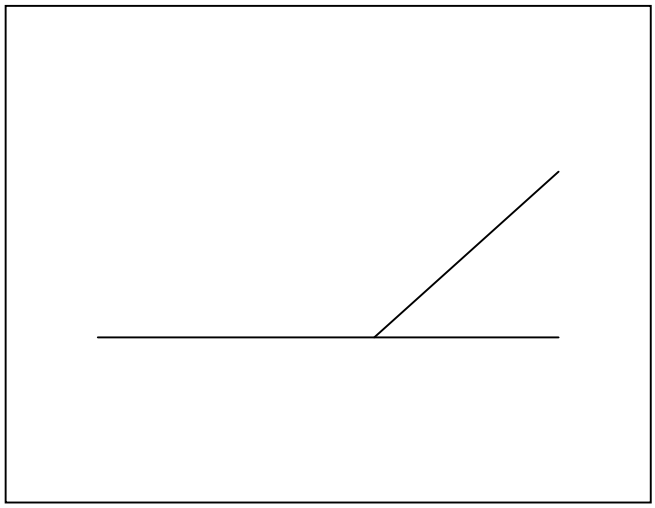


Figura 1 – A produção de André: a ai**.**
Essa produção apresenta marcas da língua de sinais. A grafia da letra P criada por André, tem uma configuração semelhante a configuração no alfabeto dactilológico, Para que as letras fossem gravadas, anteriormente André digitou cada uma delas.

André tentando escrever uma outra palavra, iniciada com a letra “P”, repete o mesmo processo, também repete a grafia da letra, a partir da configuração da mão e produz a palavra: eixe (peixe)**.**

Peixoto (2006) em um artigo, fruto de sua dissertação de mestrado, se propôs a fazer uma reflexão sobre as construções conceituais de crianças surdas no que diz

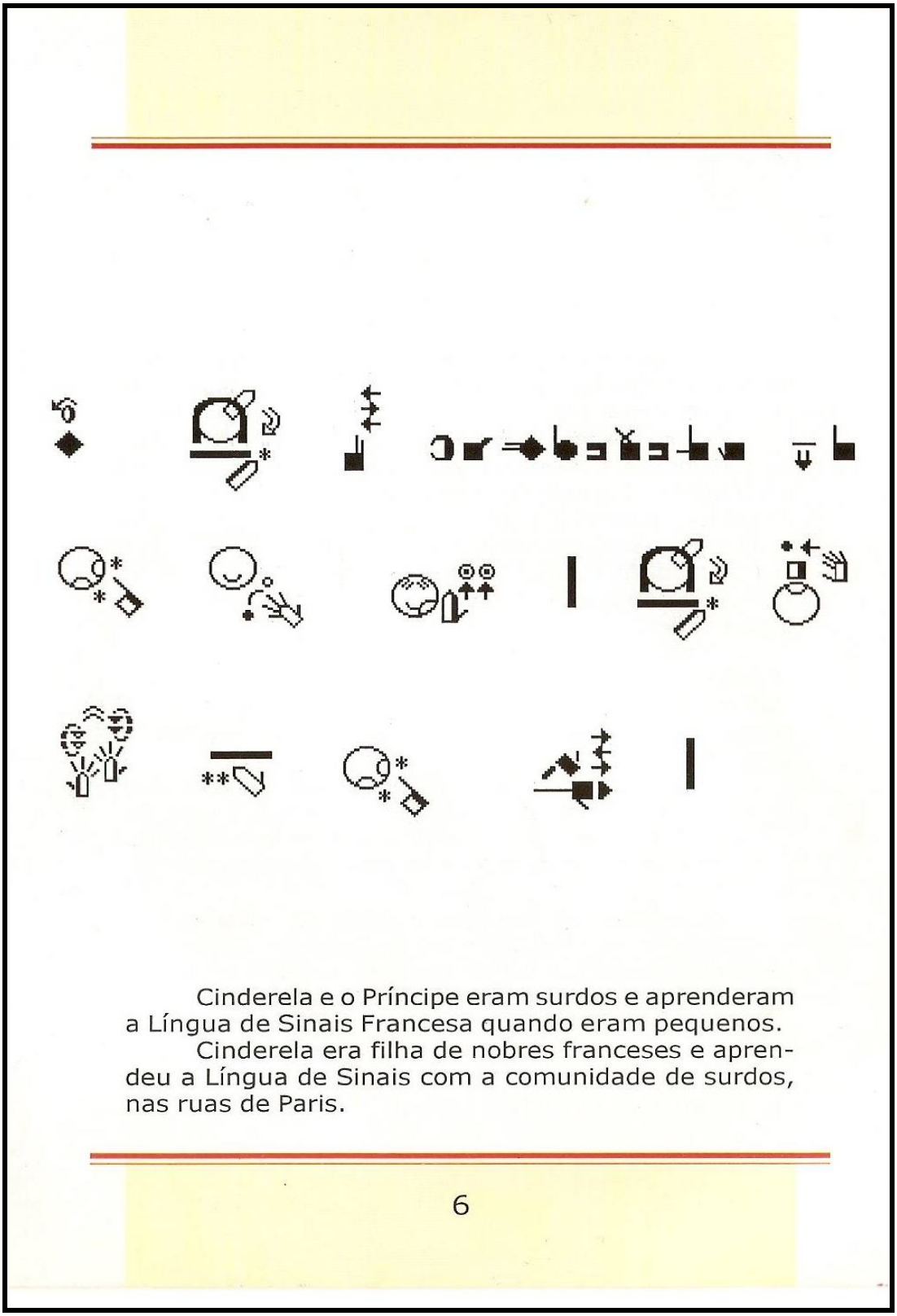
respeito à escrita. No referido artigo apresenta uma escrita com o desenho do sinal, produzidas por duas crianças surdas em processo de alfabetização. A autora tece o seguinte comentário:

> [...] Quando se deparam com sinais cujo significado era desconhecido ou de difícil representação através do desenho, reestruturaram a imagem de forma que o que passou a ser desenhado foi o próprio sinal. [...] Essa é certamente uma estratégia da criança surda já que a LIBRAS é uma linguagem visual e por isso pode ser, ao contrário de qualquer língua oral "desenhada", representada figurativamente. É também, inegavelmente uma construção original, inteligente e que parece auxiliar a criança surda a perceber que a escrita se propõe a representar a linguagem. – nome das coisas – e não a própria coisa, já que, embora ainda recorra a imagem, passa a representar não, mas, o significado e sim o significante. (PEIXOTO, 2006. p. 218)

A escrita de André e as produções referidas por Peixoto remetem a escrita da língua de sinais conhecida também como *Sign Writing*[7]. Essa modalidade de escrita vem sendo tema de interesse de pesquisa de diversos estudiosos. Dentre eles, um grupo de professores pesquisadores da Universidade Luterana no Brasil – ULBRA, Canoa / RS, composto por Carolina Hessel, Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp, publicaram a história infantil Cinderela Surda (2003) que é uma paródia da clássica história de Cinderela. O objetivo dos autores foi recontar uma história a partir de uma outra cultura, uma cultura surda. O livro foi construído com base em uma experiência visual, com imagens. O texto foi reescrito dentro da cultura e identidade surda e da escrita da língua de sinais. No enredo, Cinderela é uma jovem surda, que convive com a madrasta e as irmãs que sabem pouco a língua de sinais. O encontro com o príncipe é surpreendente, pois ele é surdo e comunica-se com Cinderela em sinais. É importante mencionar que dentre os três autores dessa obra, dois são surdos.

---

[7] *Sign writing* – não é uma escrita ideográfica ou semantográfica já que não representa diretamente o significado, mas parece-se mais ao alfabeto na medida que, como alfabeto registra os fonemas da fala do ouvinte. *Sign writing* registra os quiremas (as formas de mão) da sinalização dos surdos. (CAPOVILLA, 2004).



Cinderela e o Príncipe eram surdos e aprenderam a Língua de Sinais Francesa quando eram pequenos.

Cinderela era filha de nobres franceses e aprendeu a Língua de Sinais com a comunidade de surdos, nas ruas de Paris.

6

Figura 2 – A Cinderela Surda: Autores: Carolina Hessel; Fabiano Rosa; Lodenir Karnopp. Editora da ULBRA

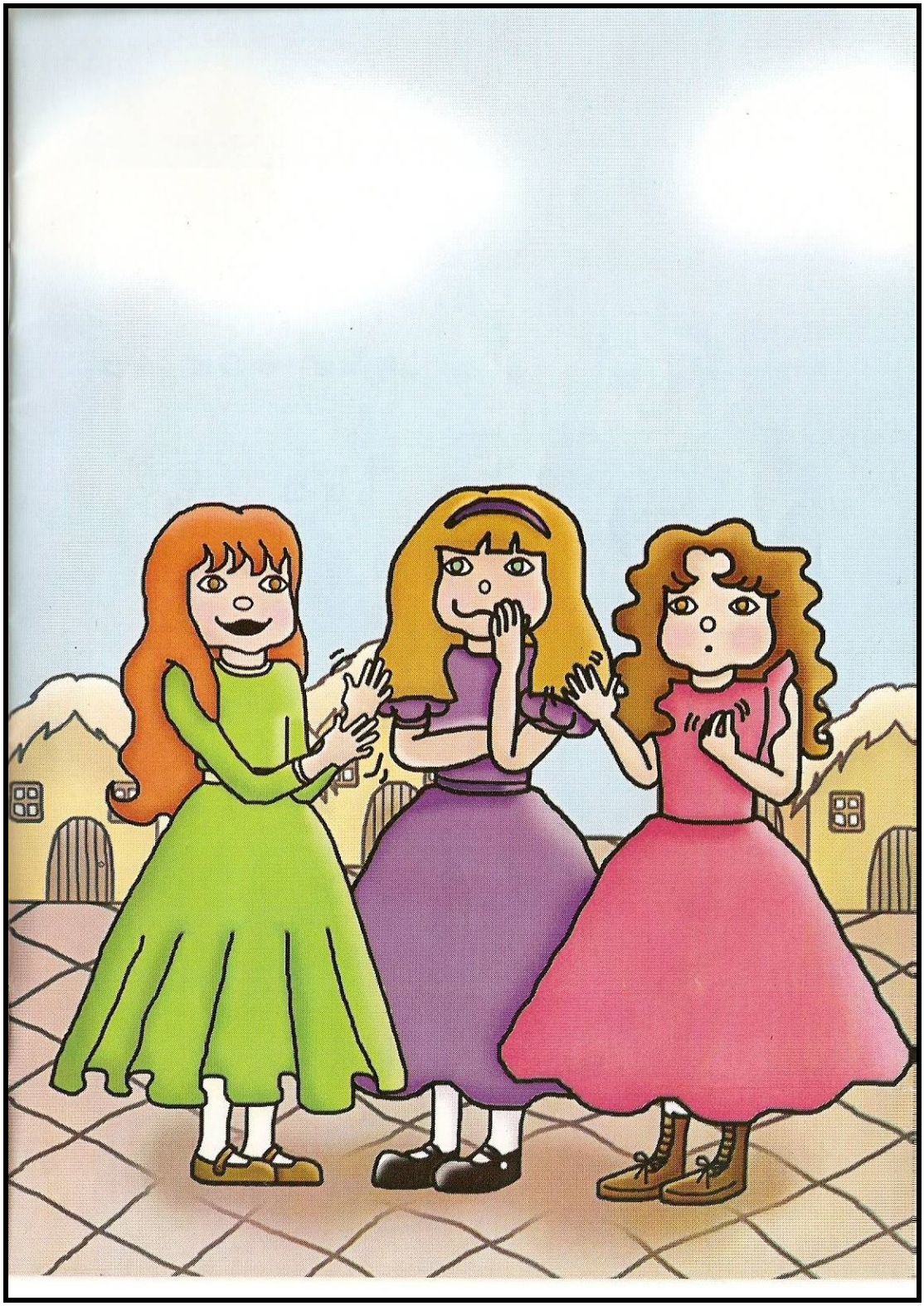


Figura 3 – A Cinderela surda.
Segundo seus autores este livro foi construído a partir de uma experiência visual, com imagens, com o texto reescrito dentro da cultura e identidade surda e da escrita da língua de sinais.

Gostaria também de apresentar o trabalho de uma outra pessoa surda. Trata-se de Pricila Adriana, uma jovem com quem tive contato com a sua produção e que descrevi na Dissertação de Mestrado.

Essa jovem faz uma produção singular. Expressa através de sua escrita, configurações das letras do alfabeto dactilológico (Desenho surdo); traços que se assemelham a escrita cursiva, mas que, não são efetivamente possíveis de serem lidos, pois ela não utiliza um código, ou seja, um sistema de escrita convencional que possibilite a comunicação.

Vale salientar o contexto em que Pricila “escreveu” os textos que apresentarei. Essa jovem surda adulta, na época estava conseguindo uma reaproximação com o contexto escolar, através da intervenção de uma psicopedagoga fluente em sinais, de uma instituição de educação especial. A profissional referida estimulava Pricila a escrever, desenhar e fazer todo o tipo de registro gráfico que pudesse levá-la a se exprimir em língua de sinais e posterior escrita em língua portuguesa. Inicialmente, o registro em língua portuguesa era feito pela psicopedagoga que transcrevia o texto expresso em sinais pela aluna bem como as suas interpretações sobre as produções gráficas que fazia.

Para melhor evidenciar o que transmito, seguem as ilustrações das suas produções que considero como pseudo-escrita.

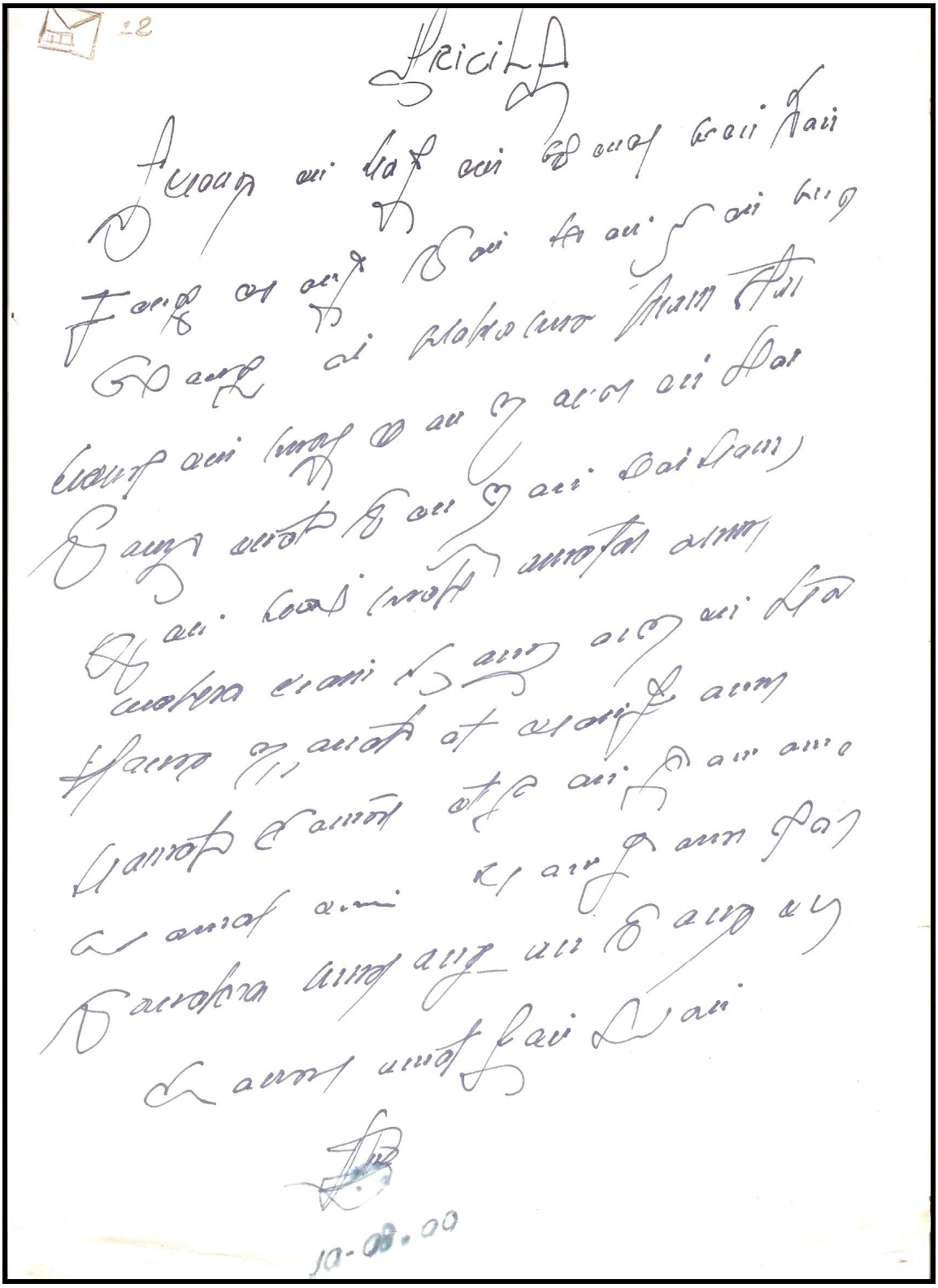


Figura 4 – Texto produzido e interpretação por Pricila sobre suas produções, ela comenta que: Trata-se de uma carta endereçada ao pai já falecido sobre amor e a saudade que sente dele.

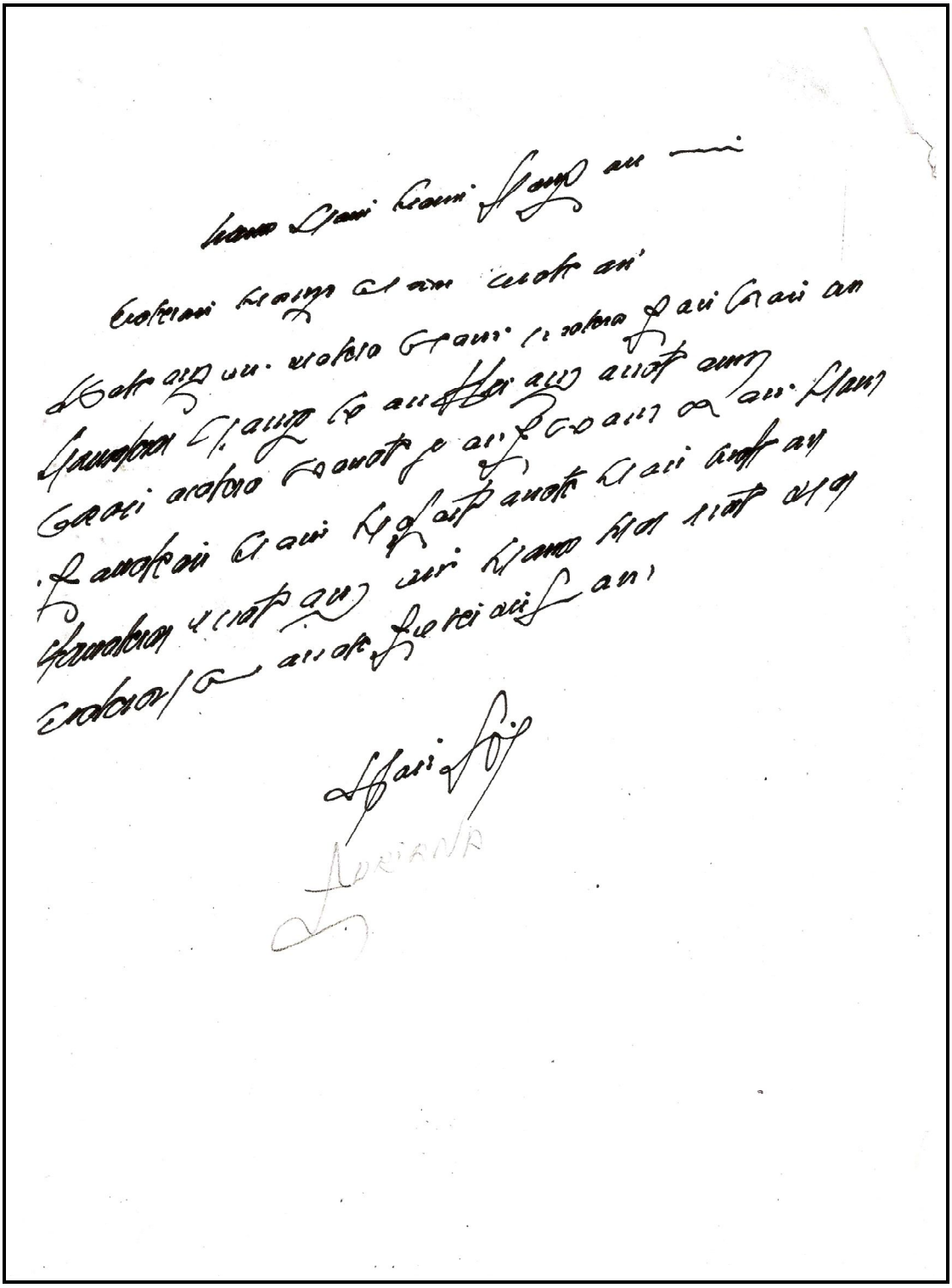


Figura 5 – Para Pricila, essa outra produção tem o significado de uma resposta do pai mencionando sobre o amor que sente por ela e que sobreviveu depois da morte do corpo. Pricila ainda menciona que tenta reproduzir a grafia semelhante a do pai por considerá-la muito bonita.

Sobre os trabalhos de Pricila, no primeiro e segundo exemplos, a jovem surda reproduz os traçados de uma escrita cursiva, porém não há a possibilidade de leitura desses traçados porque não se configuram como palavras escritas dentro do código da língua portuguesa, embora o traçado da letra cursiva esteja presentificado em ambos os textos. Melhor dizendo, porque a escrita não estava pautada no código convencional da escrita em uma língua de referência, a decodificação do texto não foi possível através da leitura e sim, pela interpretação da própria autora.

Nessas produções, a jovem revela um conhecimento visual da grafia em letra cursiva, entretanto, dela não tenha podido, ainda, se apropriar para produzir uma escrita capaz de comunicar os sentimentos que só a autora conhecia. Considero que este conhecimento visual da escrita seja uma etapa muito importante a ser considerada pelos educadores que se proponham a trabalhar a escrita com/para a pessoa surda.

No período dessas produções (2000), Pricila estava sendo estimulada numa Instituição de Educação Especial, conforme já mencionado, por uma psicopedagoga que se predispôs a alfabetizá-la, oferecendo diversos estímulos visuais favorecendo todo tipo de significações e representações: lingüísticas, artísticas, etc., entretanto, o trabalho não teve continuidade. Foi interrompido antes da aluna ser alfabetizada.

Analisando as produções de Pricila, Oliveira (2003) afirma que é possível perceber que, em sua escrita, Pricila utiliza a grafia como instrumento para expressar a sua subjetividade, mas não como instrumento para codificar a mensagem. Por isso, essas produções escritas não conservam, entre si, a possibilidade de uma decodificação textual, ou seja, as produções não podem ser lidas a partir do domínio do código lingüístico como a língua portuguesa, língua compartilhada por uma maioria lingüística.

Dito melhor, através de sua “grafia cursiva”, Pricila não possibilita a produção de uma leitura compartilhada pela maioria que domina o processo de leitura escrita, pois sua grafia não está subordinada a uma codificação, desse modo, não se trata de um texto que possa ser lido como uma decodificação. Talvez, seja um texto para ser interpretado pelo inconsciente de quem é afetado pela obra de Pricila.

Observando atentamente uma outra obra, Os Sentidos (figura 6) é possível perceber que as mãos em prece são desenhadas de maneira que atrai o olhar, implica o olhar do outro. Os polegares juntos estão posicionados de modo que sugerem que as mãos encobrem a boca daquela que está em prece e de olhos fechados.

Figura 6. Os sentidos
Oração a Nossa Senhora: Interpretação de Priscila – As palavras dos surdos são faladas pelas mãos que encobrem uma boca emudecida.

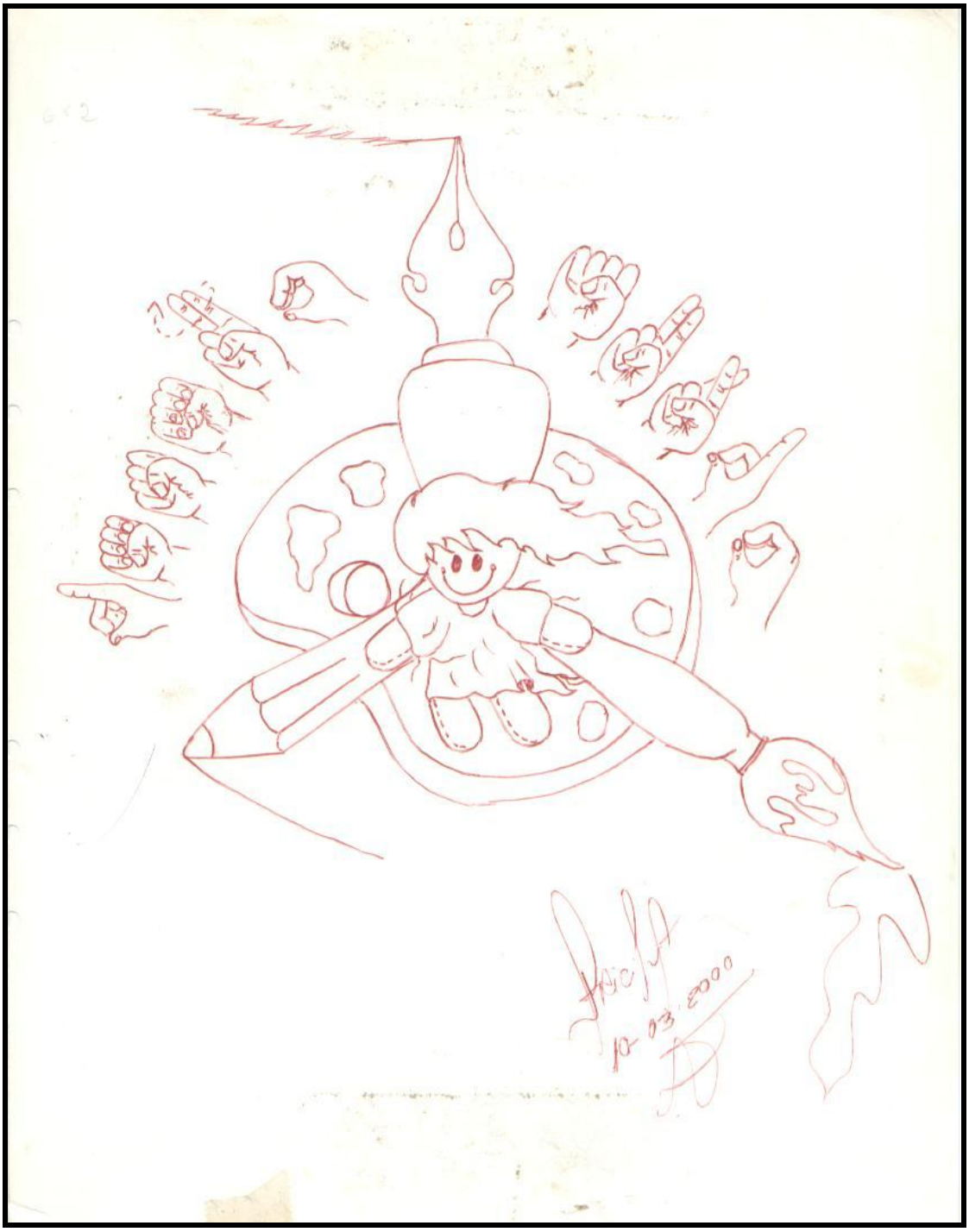


Figura 7: Escrita através do alfabeto dactilológico, Desenho Surdo.

É possível perceber neste Desenho Surdo os instrumentos próprios para uma escrita: o bico de pena de uma caneta tinteiro, o pincel para expressão pictográfica e o lápis, instrumento privilegiado, para uma escrita. No centro de uma aquarela,

encontra-se uma menina alegre, de braços estendidos, extensão de uma possibilidade de uma escrita. Acima do desenho, há escrita em sinais através do alfabeto dactilológico: desenho surdo.

Essa produção de Pricila se aproxima da proposta de Capovilla (2004) em relação ao *Sign writing*. Esse autor aborda sobre a escrita surda a partir do *sign writing.* Para ele, do mesmo modo que a pessoa ouvinte pode beneficiar-se do uso de uma escrita alfabética para mapear os fonemas de uma língua falada, a pessoa surda poderia beneficiar-se de uma escrita visual capaz de mapear os quiremas[8] de sua língua de sinais. Para Capovilla o sistema de escrita visual direta de sinais traria múltiplos benefícios psicológicos e sociológicos, pois ajudaria a criança surda a tirar vantagens das propriedades visuais de sua língua materna para pensar, comunicar-se e escrever numa única língua, isso traria efeito tanto para o seu desenvolvimento lingüístico como para o cognitivo.

Capovilla adverte que a aquisição do sistema de representação secundário sempre resulta em reorganização, aprimoramento e desenvolvimento do primário. A comunicação a partir da língua de sinais é um sistema de representação primária para a criança surda que tem essa língua como primeira e a escrita em sinais, sistema de representação secundário.

A escrita em LIBRAS traria, conseqüentemente, vantagens para a criança pelo uso da língua de sinais e, em decorrência, outras vantagens para a sua identidade, sua cultura e o desenvolvimento geral da comunidade surda.

[8] As formas de Mao da sinalização do surdo

Segundo Capovilla, enquanto escrita, o *sign writing* emprega diferentes símbolos visuais para representar as diversas dimensões relevantes à composição sublexical dos sinais, tais como: as configurações das mãos; sua localização no espaço da sinalização; e sua orientação nos planos da socialização; os tipos, formas, freqüências e direções dos movimentos envolvidos; as expressões faciais associadas.

Enfaticamente, Capovilla chama a atenção para o potencial desse sistema de representação escrita como uma ferramenta que seria uma saída para o impasse vivido pela pessoa surda que tem como língua primeira os sinais – que lhe permite a sinalização interna, ou seja, o pensar em sinais, e é convocada a escrever o código alfabético que mapeia a fala e não o sinal.

Fazendo uma reflexão sobre os argumentos de Capovilla concordo com ele e considero interessante e válido o seu modo de abordagem. Certamente, a escrita em sinais representa um ganho real para as crianças e, conseqüentemente, para a comunidade surda. Entretanto, penso que a escrita em sinais não seria de todo uma saída viável para resolver o problema da inclusão social da pessoa surda com a comunidade mais ampla, pois que esse sistema é de conhecimento e uso mais restrito em relação a possibilidade que o sistema da linguagem escrita de base alfabética oferece.

Desse modo, para efetiva inclusão da pessoa surda é necessária a expansão da cultura surda, a remoção de barreiras atitudinais e lingüísticas que envolvem a relação entre surdos e ouvintes e o incentivo para o domínio da língua portuguesa escrita.

Trago o exemplo, colhido da voz de uma criança ouvinte em contexto escolar, no período de Mestrado, que me parece muito significativo para a reflexão das questões trazidas sobre essa temática.

A aluna Rosa faz a seguinte colocação quando tenta escrever uma palavra que tem a letra “H”. Ela comenta: “Eu não gosto desta letra porque ela é uma letra muda. Eu não sei, como botar uma letra muda na palavra”. Continua: - A letra muda na palavra muda a palavra?

No imaginário social mudez e surdez coincidem. Diversos ouvintes usam a expressão surdo-mudo. Isso demonstra o não reconhecimento da língua de sinais e de outros modos de comunicação e expressão como uma via de referência da pessoa surda. A prática de uma educação inclusiva precisa ser sustentada em valores que desconstruam a atitude preconceituosa e convoquem os ouvintes a se posicionarem de uma maneira respeitosa e aberta a aceitação das diferenças lingüísticas adotando assim uma atitude cidadã.

Relendo as anotações feitas em meu diário de campo no período do mestrado e pensando como responder à Rosa aquela pergunta, diria: A letra muda na palavra, muda a palavra? Tomando emprestada essa expressão responderia: Sim. Eu diria que, como a não leitura da palavra, pode advir pelo fato de um sujeito não alfabetizado dela não poder se apropriar ou, não poder compartilhar o sentido de uma escrita, essas circunstancias favorecem que a letra – o texto, fique mudo, letra morta para uma compreensão.

Essa é uma condição em que vive a maioria dos surdos brasileiros frente à escrita quando não tem acesso a cultura letrada.

As crianças as quais me referendei para a pesquisa de Mestrado, estavam na faixa etária de 07 anos a 08 anos incompletos.

As demandas que elas faziam para que registrassem as suas descobertas me fez querer estar realizando esta pesquisa. Pretendi verificar as trajetórias que fazem as crianças para se tornarem escritoras “escreventes”, particularmente que trajetória fazem os surdos. Como essas crianças produzem a escrita. O que faz a professora para possibilitar esse acesso a língua escrita. Qual o direcionamento dado pela Política Nacional de Educação na perspectiva da educação inclusiva.

A riqueza e singularidade da produção dos surdos permitem refletir sobre o compromisso da escola no sentido de valorizar e estimular a livre expressão dos seus alunos. Permite também dimensionar aspectos que indicam que se responsabilizar pelo processo de construção da escrita em crianças surdas incluídas em escola da rede regular de ensino é poder aceitar um desafio bastante complexo. Remete a abertura para questões mais amplas: a efetivação de uma política de educação inclusiva sustentada no compromisso da garantia de uma educação de qualidade para todos. Implica também, dentre outras questões, a formação do professor, seu preparo para lidar com as diferenças de modo a aceitar a manifestação da subjetividade de cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para isso é necessário, lançar desafios pedagógicos que suscitem o desejo de querer produzir saber. Segundo proclama a nossa Política de Educação Nacional, no Documento Subsidiário à Política da Inclusão.

> A efetivação de uma educação inclusiva neste contexto secular não é tarefa fácil. Não menos desprovida de dificuldades é a tarefa de um estado que intenta organizar uma política pública que, como tal, se empenha na busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes cabem por direito. (MEC – SEEC, 2005)

Particularmente em relação à pessoa surda, para que o seu ingresso no espaço da escola regular lhe assegure uma efetiva inclusão, nessa argumentação a

inclusão está sendo referida tanto as dimensões pedagógica e legal da prática educacional, quanto a concepção do respeito às diferenças, deve ser considerada como também a singularidade de cada sujeito que acessa esses espaços.

É importante ressaltar que o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação Para Todos, firmado em Jontiem, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Citando a Declaração de Salamanca elejo um trecho que se refere às questões concernentes as pessoas surdas.

> As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades especificas de comunicação de surdos e de surdos cegos, seria mais conveniente que a educação lhe fosse ministrada em escolas especiais ou em classes especiais nas escolas comuns. (p. 4).

Com vistas a esses aportes, fica evidente que, no que se refere a especificidade da educação da criança surda, a ênfase recai sobre o respeito a sua diferença lingüística: comunicar-se através da língua de sinais. Entretanto, as questões concernentes a educação inclusiva vão mais além da diferença lingüística, atingem a questão de concepção de mundo.

A entrada na rede simbólica do discurso através de uma experiência visual e não auditiva, por certo, introduz uma forma também distinta de leitura de mundo e, conseqüentemente, de acesso à construção do conhecimento. Então, pensar que sejam unidas, no mesmo espaço acadêmico, pessoas com referências lingüísticas distintas implica também conceber que não se trata apenas de tolerância à diversidade lingüística. Mas, muito mais, está implicada a subjetividade de pessoas

que se inserem partindo de outras referências, com conseqüências psíquicas e educacionais dessas interações.

O documento ensino de língua portuguesa para surdos: Caminho para a prática pedagógica. Volume 1, publicado em 2004, pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, concebido como material instrucional para a capacitação de professores da língua portuguesa de Educação Básica no atendimento às pessoas com surdez, parte do pressuposto de que a modalidade viso-espacial é o canal perceptual adequado à aquisição e utilização da linguagem pelas pessoas surdas, tendo implicações cruciais para seu desenvolvimento cognitivo, sua afirmação social e realização pessoal. Aborda a situação lingüística e cultural do surdo, considerando a aquisição da linguagem em uma perspectiva biológica e psicossocial, situando o ensino de português como segunda língua para os surdos no âmbito de políticas de idioma e da legislação vigente da educação nacional e, sugere, a efetivação de métodos e técnicas facilitadoras para o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua (BRASIL, 2004).

Nesse mesmo documento, a língua de sinais é descrita como uma via lingüística de modalidade viso-espacial. Esse aspecto distingue consideravelmente da língua oral-auditiva. Um aspecto que sobressai no contraste entre as modalidades viso-espacial e oral-auditiva é a questão da arbitrariedade do signo lingüístico. O conceito de signo lingüístico é assim argumentado:

> [...] a relação entre o significante (imagem acústica/fônica) e o significado é arbitrária, isto é, não existe nada na forma do significante que seja motivado pela propriedade da substância do conteúdo (significado) uma das características das línguas de sinais é que, diferentemente das línguas orais, muitos sinais tem forte motivação: icônicas. Não é difícil supor que esse contraste se explique pela natureza do canal perceptual: na modalidade visuo-espacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzam imagens do referente; na modalidade oral-auditiva, a articulação das unidades da substância sonora (significante) produz seqüências que em

> nada evocam os traços semânticos do referente (significado), o que explica o caráter imotivado ou arbitrário do signo lingüístico nas línguas orais (BRASIL, 2004. p. 83-84).

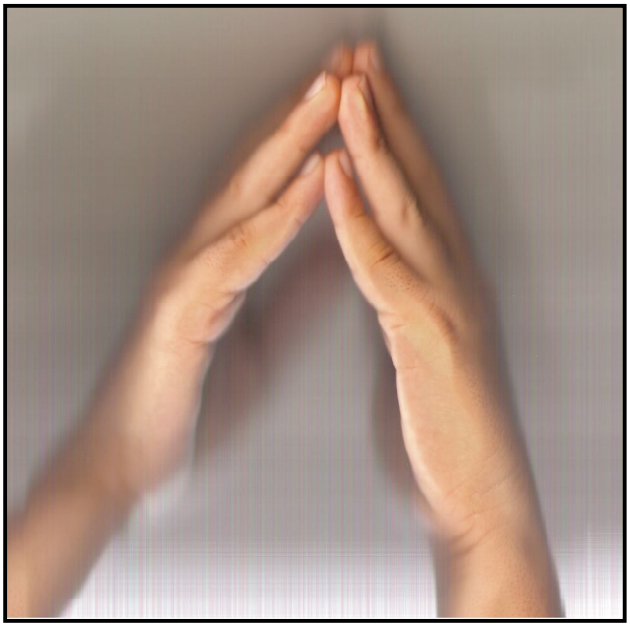


Figura 8 – Sinal de casa – significante
Fonte: Arquivo particular. Mãos de Gabriel Ricardo

Figura 9 – Desenho de casa – significante
Fonte: Clipart / World 2003

O significado seria “local onde se mora”, etc. Na verdade este é também um significante (uma vez que é uma representação visual do referente).

Tendo em vista essas considerações, ficam evidentes as características da LIBRAS como língua viso-motora, aquela que permite ao surdo constituir-se como sujeito e, por isso, lhe permite, também, construir o laço social de modo diferente da pessoa ouvinte. Essas distintas referências entre surdos e ouvintes levam a conceber, então, a necessidade de que seja assegurada, no espaço escolar, mais particularmente no contexto da sala de aula, a utilização de uma metodologia apropriada que favoreça a interlocução entre sujeitos que tem referências distintas de expressão e comunicação. Portanto, é fundamental a existência de uma via

comum para que seja dada a interlocução entre os pares educativos, pretendida no ambiente escolar inclusivo.

Durante muitos séculos, a proposta da comunicação entre surdos e ouvintes foi implementada através da abordagem Oralista, nessa abordagem, o surdo era convocado a posicionar-se como se fosse ouvinte, a ênfase na educação era no sentido de fazer o surdo comunicar-se oralmente. Era vetado o uso da língua de sinais. Tal situação provocava um ônus muito elevado para os surdos e desfavorecia o êxito da comunicação, dela decorrente. Tal situação se tornou insustentável e, nos meados da década de 70 do século passado, foi implementada a proposta da Comunicação Total, que, originariamente, começou nos Estados Unidos da América do Norte.

Na perspectiva da Comunicação Total, a ênfase do trabalho não residia na aquisição da linguagem, mas no funcionamento da linguagem. Nessa abordagem, era aceito o uso de todas as formas de linguagem – oral, visual e gestual – para o estabelecimento de uma efetiva comunicação entre surdo/surdo e surdo/ouvinte.

Na proposta da Comunicação Total, a língua de sinais era aceita como um recurso favorável à comunicação dos surdos com os ouvintes, entretanto, a língua de sinais não era concebida com o status de uma língua efetiva, era, posso dizer assim, um complemento, suporte para a comunicação via língua majoritária, esta sim, creditada como uma verdadeira língua. No Brasil, o português sinalizado, e utilizado como veiculo de comunicação. A estrutura da língua portuguesa era preservada, quando traduzida através da língua de sinais.

Entretanto, também a abordagem da Comunicação Total, não foi capaz de superar ou, até mesmo, minimizar os efeitos excludentes para a educação dos surdos. Tanto o Oralismo, quanto a Comunicação Total deram ênfase a

aprendizagem da modalidade oral e escrita da língua majoritária, baseando-se na cultura dominante.

Na década de 90 do século XX, uma nova proposta de educação ganha ênfase: é a proposta de Educação Bilíngüe para surdos. Nesta perspectiva, a língua de sinais é entendida como a língua primeira dos surdos, aquela que lhe permite construir pensamentos e comunicá-los, permite também apreender os sentidos compartilhados pela sociedade, sentidos entendidos aqui, como conhecimentos produzidos ao longo do tempo pela cultura. Na proposta de Educação Bilíngüe, a língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita, deve ser disponibilizada através de estratégias favoráveis para a sua apreensão. Porém, esse aprendizado deve acontecer como o aprendizado de uma segunda língua, que se estrutura baseado numa língua primeira.

Nesse sentido, o Bilingüismo concebendo a relevância do aprendizado da língua majoritária como uma segunda língua difere, substancialmente, das concepções inicialmente apresentadas, ou seja, nessa nova concepção os surdos são considerados como minoria, sujeitos que têm como referência uma língua viso-motora e são convocados a aprender uma outra língua. Essa segunda, de base fonoarticulatória (língua da maioria).

Os surdos têm um modo próprio de inserir-se socialmente e de aprender através da visualização. A língua de sinais que tem características distintas da língua de base fono-articulatória, logo, as estratégias de ensino e de aprendizagem serão especificas a fim de garantir o êxito do empreendimento através do discernimento sobre as características especificas e diferenças entre as línguas.

Conceber que a inserção social do surdo se dá a partir do canal visomotor traz conseqüências no modo de pensar a comunicação dessas pessoas no âmbito

escolar, pois, se as experiências passadas baseadas na Comunicação Total e no Oralismo não surtiram o efeito desejável de incluir o surdo, certamente, o caminho proposto pelo bilingüismo é diferente. Parte do princípio de que as especificidades do canal perceptível determina que o *imput* lingüístico, a língua, seja disponível e compreensível para as crianças surdas. Sendo assim, deve ser contemplado um modo de comunicação através da linguagem visual, essa pode ser uma estratégia favorável não somente para as crianças surdas apreenderem a língua escrita, mas, também para propiciar no ambiente escolar um canal privilegiado para a interação entre surdos e ouvintes através da **linguagem visual**. Nesse trabalho a **linguagem visual** não está referida estritamente ao uso da língua de sinais está associada também a utilização de símbolos visuais, um conjunto de símbolos convencionais e, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos. Apreender a linguagem visual pode ser caracterizada como uma estratégia de trabalho voltada para todas as crianças presentes no contexto inclusivo.

A visualização da palavra, pode ser um caminho intermediário a ser trilhado por surdos e ouvintes, crianças que se constituíram a partir de línguas de modalidades distintas, entretanto, que têm percepções visuais e podem utilizar produções gestuais comuns. É importante pensar que a aquisição da linguagem oral por surdos, ou a aquisição da língua de sinais por ouvintes, levam as dificuldades semelhantes, por isso, defendo a idéia de que explorar a linguagem visual seja viável, para fortalecer as interações entre os pares educativos e, conseqüentemente estimular as crianças a trilharem o caminho rumo a inclusão.

Como pondera Ferreira-Brito (1995).

> O canal visuo-espacial pode não ser o preferido pela maioria dos seres humanos para o desenvolvimento da linguagem, posto que a maioria das línguas naturais são orais – auditivas, porém é uma alternativa que revela de imediato a força e a importância da manifestação da faculdade de

> linguagem nas pessoas (FERREIRA-BRITO, 1995 *apud* BRASIL, 2004. p. 23)

A experiência de explorar o campo visual como um modo de comunicação e expressão pode vir a ser uma interessante e profícua alternativa para viabilizar o trabalho pedagógico dentro duma proposta inclusiva. Intencionada a refletir sobre a relevância da comunicação visual em contexto de educação inclusiva trago a contribuição de Donis A. Dondis (2007) que é professora de comunicação na Boston University School of Communication e diretora do Summer Term Public Communication Institute, dessa mesma instituição. Dondis (*op. cit.* 2007) através do seu livro intitulado Sintaxe da Linguagem Visual, embora não apresente um trabalho voltado para a questão da educação da pessoa surda, pode contribuir e contribui para essa discussão. Ela apresenta reflexões sobre o ensino da linguagem visual para estudantes de artes. Na obra publicada em 2007, a autora discute o ato de ensinar e de aprender a ver e ler dados visuais. Correlaciona esse processo ao ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Para Dondis, assim como a humanidade evoluiu do desenho como forma de expressão do pensamento até alcançar o sofisticado domínio da linguagem escrita, também é necessário a humanidade evoluir e trilhar o caminho para alcançar o alfabetismo visual como uma apropriação do sistema complexo de decodificação e codificação de mensagens através de símbolos visuais. “O alfabetismo visual implica compreensão e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade, trazendo promessa de uma compreensão culta das informações e experiências adquiridas pelas formas visuais” (DONDIS, 2007. p. 229).

Para Dondis (2007), o uso da palavra alfabetismo em conjunção com a palavra visual é pertinente, pois a visão é natural, assim como é natural criar e compreender

mensagens visuais, mas a eficácia só pode ser alcançada através do estudo e do exercício constante.

Grande parte da estrutura do modo visual de perceber deve ser apreendido de modo sistematico. A autora defende a idéia de que é necessário o desenvolvimento de métodos construtivos de comunicação visual. A estrutura da obra visual é a força que determina quais elementos visuais estão presentes, e com qual ênfase essa presença ocorre. São elementos básicos da comunicação visual: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento, esses elementos são a matéria prima de toda comunicação visual em termos de opções e combinações seletivas.

A concepção sobre o Alfabetismo Visual, ou seja, o modo visual de percepção que Dondis apresenta, está baseada na teoria da forma: o gestaltismo. Doutrina que considera os fenômenos psicológicos e biológicos como conjuntos que constituem unidades autônomas, manifestando uma solidariedade interna e possuindo leis próprias, donde resulta que o modo de ser de cada elemento depende da estrutura do conjunto e das leis que o regem, não podendo nenhum elemento preexistir ao conjunto.

A interação e o efeito da percepção humana sobre o significado visual é formado por partes estruturantes que podem ser isoladas e vistas como inteiramente independentes e depois reunidas no todo. Sendo impossível modificar qualquer unidade do sistema (objeto, acontecimento, etc.) sem que com isso se modifique também o todo.

Para Dondis, a sintaxe visual existe e a sua característica dominante é a complexidade, há linhas gerais para a criação e a composição visual. O modo visual constitui todo um conjunto de dados que, como a linguagem, podem ser usados para

compor e compreender mensagens em diversos níveis de utilidade, desde o pensamento funcional até os mais elevados domínios de expressão artística.

Para dizer melhor, seguindo a concepção:é preciso observar um objeto, fato como um todo, sem se fixar em um único detalhe para que se tenha a visão global do objeto. Desse modo é possível ter a compreensão de um fato a partir da sintaxe visual. Assim, cada parte de um fenômeno, fica menos nítida, pois compõe o todo. Obtêm-se assim, muito mais uma impressão do conjunto do que uma imagem nítida de cada parte isolada dos fatos.

Para Dondis, a sintaxe visual é: [...] um corpo de dados constituídos de partes, um grupo de unidades determinadas por outras unidades, cujo significado, em conjunto, é uma função do significado das partes [...]. (DONDIS, 2007. p. 229).

É preciso apreender, codificar e decodificar para compreender o sentido. A preocupação última do alfabetismo visual é a forma inteira, o efeito cumulativo da busca pela combinação de elementos selecionados, a manipulação das unidades básicas através de técnicas e suas relações formal e compositiva como significado pretendido.

Vale a pena ressaltar mais uma vez, que, embora a obra da autora citada, não seja direcionada para uma proposta de alfabetismo visual na perspectiva da educação inclusiva voltada para à interação surdo-ouvinte, considero como fonte de inspiração e trago como um exemplo, de trabalho possível para a clientela acima referida,. Para melhor argumentação apresento reflexões sobre a anatomia, da mensagem visual.

É próprio da condição humana, expressar e receber mensagens visuais em três níveis: o representacional – aquilo que vemos e identificamos com base no meio ambiente e na experiência. Implica a noção de realidade e de totalidade, sinal

convergente que aglutina informações sobre o percebido no meio externo; O abstrato – a obtenção de uma imagem mental de um fato visual, compreende uma expressão entre o objeto, real e a imagem dele formada. Uma ou mais características do objeto ou fato social é extraída de uma totalidade mais complexa. De uma série de elementos, alguns serão destacados como referencias para associar a idéia do objeto similar e este passa a ser sua representação; interpretação particularizada que implica um modo próprio de um dado sujeito fazer a sua leitura de mundo; O simbólico – implica a representação que aparece em substituição de uma coisa ausente, essa ausência é evocada por código arbitrariamente construído, com significados coletivos, compartilhados como atribuição de valores socializados e reconhecidos convencionalmente.

Todos esses níveis de expressão e comunicação de mensagens visuais são interligados, embora seja possível estabelecer as diferenças entre eles. No primeiro nível de apreensão visual, a percepção da realidade é a experiência visual básica. O que vemos se insere em classificações e no conhecimento de detalhes mais sutis de cor, proporção, tamanho, movimentos, sinais específicos. A classificação é necessária para que possamos distinguir um objeto dentro de uma série de outros objetos que se apresentam ao campo visual.

A idéia geral é construída com base nas características comuns que compõe um objeto específico, distinto, pelos seus traços, de outros elementos da categoria. Toda essa informação visual é facilmente obtida através dos diversos níveis de experiência direta do ato de ver, sendo que todos podem armazenar e recordar o que vêem para a sua utilização e com grande eficiência. Para Dondis além de um modelo tridimensional realista, a coisa mais próxima da visão concreta na experiência direta seria uma foto.

> A foto se equipara a habilidade do olho e do cérebro, reproduzindo o objeto real, visualizado em seu meio ambiente. Se trata de um efeito realista. [...] diferente do da linguagem, sobretudo no que diz respeito a sua natureza direta. (DONDIS, 2007. p. 21).

O segundo nível é o abstrato. “a qualidade cinestésica de um fato visual reduzido aos seus componentes visuais básicos e elementares. No processo de abstração há um nível de redução dos fatores visuais múltiplos aos traços mais essenciais e característicos daqueles que estão sendo representados. A forma final segue as necessidades da comunicação. Na informação visual estão presentes detalhes de aspecto natural de um objeto, suficientes para que a pessoa seja capaz de reconhecer o objeto, identificada a abstração, esta volta-se para o simbolismo, ou seja, para uma representação do objeto, compartilhada por uma infinidade de pessoas que reconhecem aquela representação com o significado socializado.

Na estrutura abstrata, tudo aquilo que vemos, seja natural ou resultado de uma composição para efeitos intencionais, ganha forma que conserva, do objeto percebido, apenas um traço, ou alguns traços capaz de representá-lo. No processo de abstração há um distanciamento do objeto em si como representação imagética. Difere, portanto, da fotografia. Há relação de um ou mais componentes do objeto capaz de representá-lo.

> A natureza da abstração libera o visualizador das exigências de representar a solução final e consumada, permitindo assim que aflorem a superfície as forças estruturais e subjacentes dos problemas compositivos, que apareçam os elementos visuais puros e que as técnicas sejam aplicadas através da experimentação direta [....] (DONDIS, 2007. p. 184)

O último nível é o simbólico – a abstração voltada para o simbolismo requer uma simplificação radical, a redução visual a seu mínimo irredutível.

“Para ser eficaz, um símbolo não deve apenas ser visto e reconhecido; deve também ser lembrado, e mesmo reproduzido. Não pode por definição, conter grande quantidade de informação pormenorizada (DONDIS, 2007. p. 92)”.

Quanto mais abstrato for o símbolo, mais intensa deverá ser sua penetração na mente do público para educá-lo quanto ao seu significado.

Enquanto meio de comunicação visual impregnado de informação de significado universal, o símbolo não existe apenas na linguagem, seu uso é muito mais abrangente. O símbolo deve ser simples e referir-se a um grupo, idéia, atividade comercial, instituição, partido político... Às vezes é extraído da natureza. Para a transmissão de informações, será ainda mais eficiente quando for uma figura totalmente abstrata. Nessa forma, converte-se em um código que sirva, por exemplo, como linguagem escrita. O sistema codificado é composto por figuras que também são conceitos abstratos, todos os sistemas foram desenvolvidos para condensar a informação de tal modo que ela possa ser registrada e comunicada a um grande número de pessoas.

A relação do humano com o mundo não ocorre de forma direta, mas sim, mediada por símbolos, pela compreensão que este tem dos fatos a partir de uma vivência coletiva. Dito melhor, a leitura da realidade sobre aquilo que é visto ou que é ouvido, não é dada de forma isolada, para que essa leitura ocorra, diversos aspectos sociais interferem. Sendo assim, não é apenas o aspecto sensorial que está implicado para a construção da realidade. A realidade é construída a partir de percepções sensoriais que são orientadas, por um processo de codificação e decodificação de significados compartilhados socialmente e interpretados individualmente e de maneira particular. Miller (1999) aborda a relação do humano com o mundo a partir do que afirma Heidegger “a pedra é sem mundo”. Para Miller

esta formulação é para produzir um esclarecimento filosófico quanto ao que constitui a natureza do que é vivo, a ser diferenciado do que é sem vida e que, por isso, não tem a possibilidade de demandar: fazer um apelo ao outro, pois a pedra não precisa do outro para existir. A pedra não tem acesso a nenhuma coisa. A ausência de mundo não escava na pedra nenhuma falta, pois a pedra não precisa de nada. Portanto ela é diferente do vivo que tem um corpo, corpo que o isola do outro como unidade, mas, pelo fato de ser vivo, e ter um corpo que se manifesta através dos movimentos e dos deslocamentos, este corpo existe num mundo, faz parte dele, o compõe e dele compartilha e no fundo, o que manifesta a sua unidade é o seu movimento, o seu deslocamento. Porém, a vida transborda o indivíduo, ele precisa do mundo um, mundo em que ele possa dar significado. Para Miller a pedra está ali para ilustrar isso, há ausência de mundo naquilo que é material. Diferente disso é o mundo do homem. No mundo dos homens existem pedras e o homem faz um uso importante das pedras em seus projetos. Existem as pedras no mundo dos homens porque existem significantes para representá-las.

Dessa maneira os elementos da natureza são assimilados pela cultura e fazendo parte da rede significante a rede na qual a linguagem se estrutura. Compartilhar significados é o que possibilita a um indivíduo inserir-se no mundo condição indispensável para que se faça sujeito apropriando-se da linguagem que pode ser adquirida pelo sistema auditivo, visual...

Abordar sobre o aspecto visual em detrimento do auditivo, é possível se for considerada a possibilidade de construção da realidade partindo das impressões táteis, cinestésicas e visuais convergentes para uma construção do fenômeno visual, como algo passível de atribuição de um sentido compartilhado por uma coletividade.

Portanto, trabalhar com grupos de crianças surdas em contexto inclusivo implica priorizar os aspectos visuais, o que não significa negar os efeitos que a sonorização provoca nos ouvintes e que a falta de sonorização provoca nas crianças surdas, em relação ao aprendizado da linguagem escrita.

Penso que a união, no mesmo ambiente desses dois grupos de crianças pode dar certo, se o professor utilizar na classe, estratégias viáveis, que busquem otimizar os recursos e as vias de acesso: meios naturais para que seja construída a realidade, de cada criança.

Defendo que o processo de educação inclusiva implica uma prática em que, é possível conceber a existência da intenção em coletivizar o fazer pedagógico, de modo que englobe todos os alunos e, por outro lado, adentrar numa concepção que implica envolvê-la, respeitando-os em sua individualidade e dimensionando o lugar da singularidade de cada um e isto é: conceber a unidade na coletividade.

Há algo do coletivo a ser construído, em uma prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva, e, ao mesmo tempo, com o interesse mesmo, de preservar o todo da experiência, é possível e viável rever a possibilidade de preservar o lugar da diferença.

Está em jogo o que é da ordem do singular e do plural, no ato mesmo de construir a prática pedagógica. Esse contexto que implica o plural e o singular da experiência passa necessariamente pela utilização da linguagem no campo da educação. A linguagem no sentido plural. É por essa via que a prática docente se institui e assim ocorrendo, o cuidado com a linguagem como viés privilegiado da inclusão deve ser preservado. É com vista a essa concepção que apresento a proposta de Dondis (2007). Com ênfase na linguagem visual, como meio para

fortalecer os vínculos a propiciar a interlocução entre os parceiros no âmbito da vivência escolar.

Pois Dondis aborda a existência do universal como uma concepção construída através de práticas sociais de significação das experiências, visualizadas constituindo-se essas significações em construções sociais.

Portanto, as experiências vivenciadas no contexto pedagógico precisam ser nomeadas como algo coletivo, ou melhor, “ajuizados” através da construção do sentido coletivizado e valorizado em cada contexto. Assim, cada sujeito no particular de suas experiências de olhar o mundo, precisa do olhar do outro que oferecerá o suporte indispensável para o reconhecimento e pertencimento àquela comunidade. Esse pertencimento por sua vez dá acesso ao simbólico.

Explorar os aspectos visuais da comunicação amplia a possibilidade do contato com a leitura e a escrita antes mesmo da alfabetização isso significa ampliar as possibilidades de contextualizar a criança no campo do trabalho escolar.

Apresento a seguir algumas ilustrações que, no meu entender expressam idéias visualmente associadas a palavras e representações de idéias.

Anatomia da Linguagem Visual implica a concepção que as mensagens visuais são expressas e recebidas em três níveis: o representacional – aquilo que é visto e identificado com base no meio ambiente e na experiência (Fig. 10).

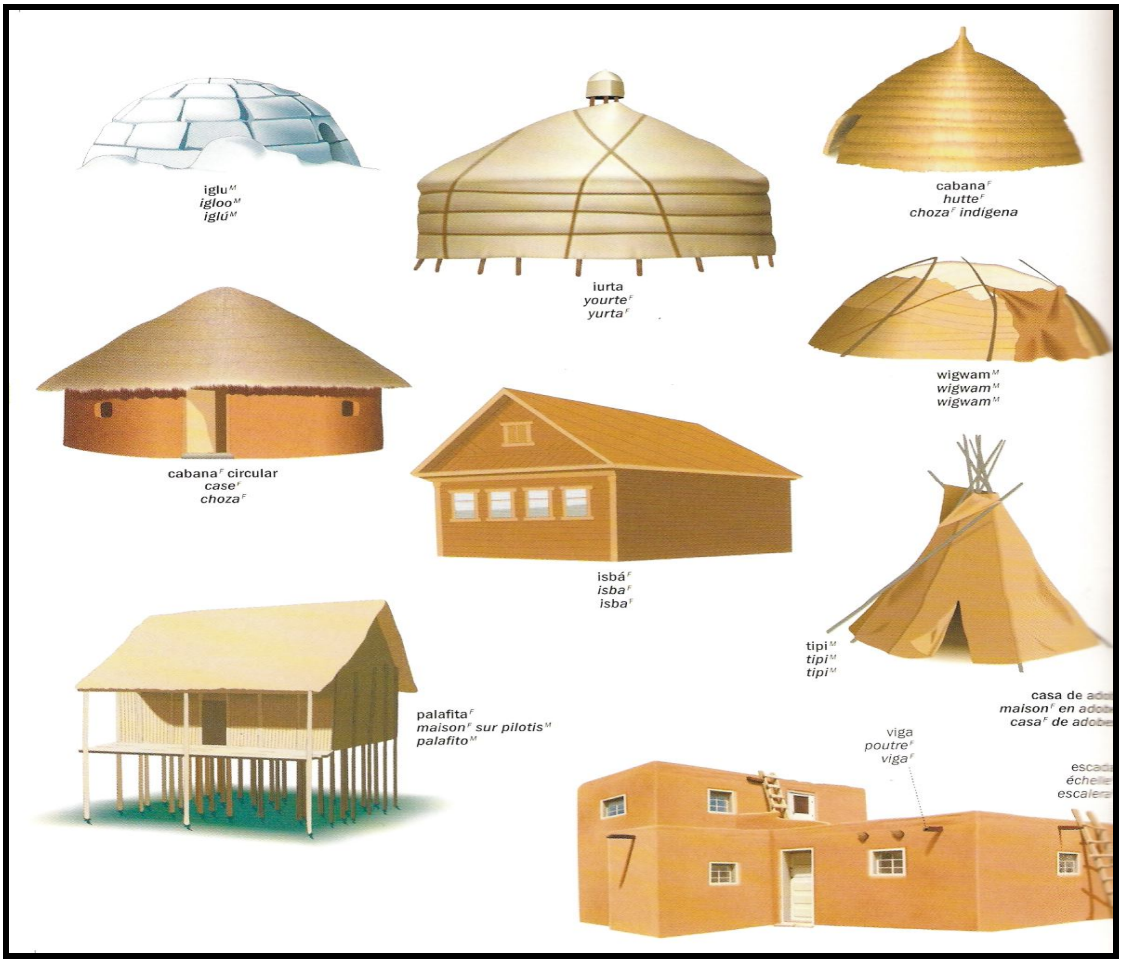


Figura 10a – Representação de imagens concretas – diversos tipos de casas tradicionais e urbanas
FONTE: Dicionário Visual SBS. Português / Francês e Espanhol. Corbeil e Archambault. SÉS Editora QA International.

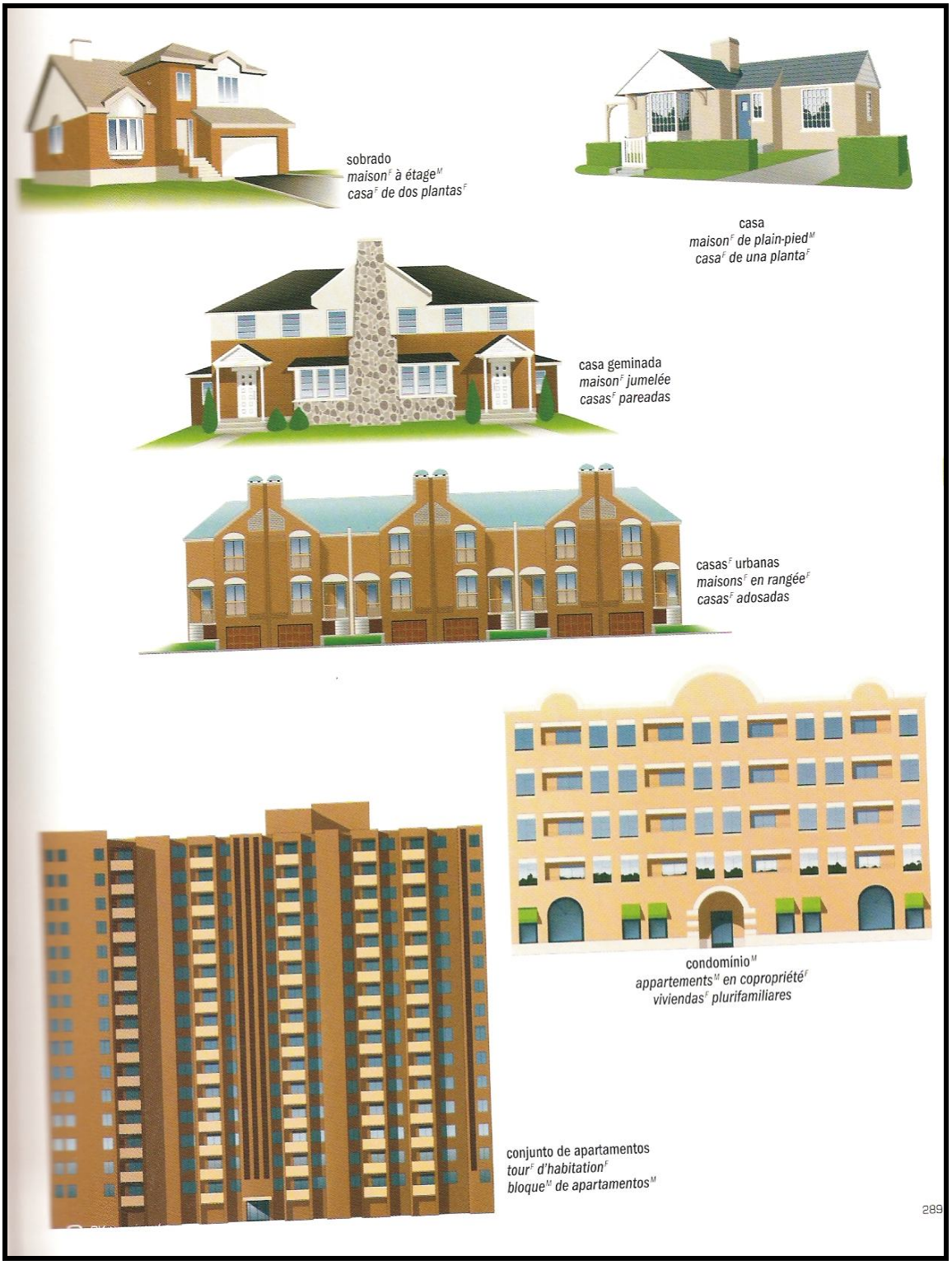


Figura 10b – Representação de imagens concretas – diversos tipos de casas tradicionais e urbanas
FONTE: Dicionário Visual SBS. Português / Francês e Espanhol. Corbeil e Archambault. SÉS Editora QA International.

O abstrato – a qualidade cinestésica de um fato visual reduzido a seus componentes visuais básicos e elementares enfatizando os meios mais diretos, emocionais e mesmo primitivos da criação de mensagens (Fig. 11)

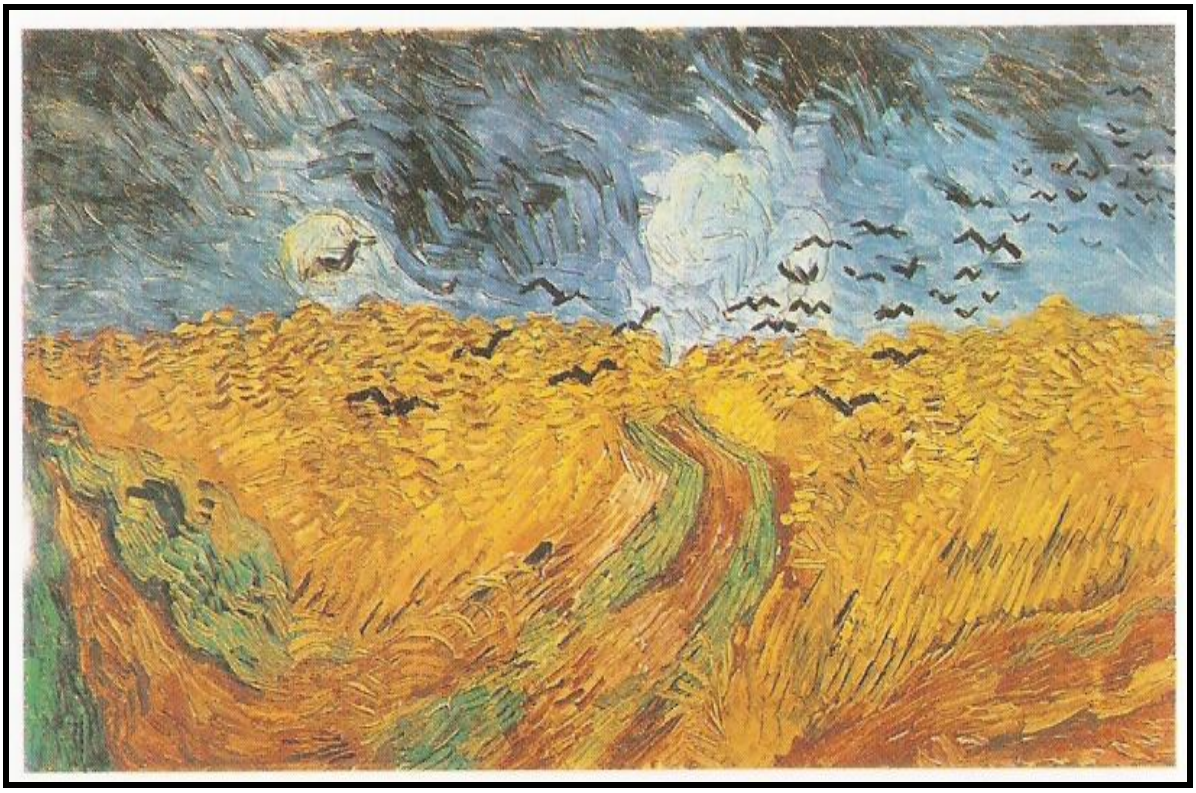


Figura 11 – Representação Abstrata – Corvos sobre o campo de trigo. 1890. Vincent Van Gogh (1865 – 1840) óleo sobre tela, 50,5 x 103 cm. Van Gogh Museum, Amsterdam, Holanda
FONTE: História em Quadrões. Pinturas de Mauricio de Souza, Editora Globo Mauricio de Souza

O simbólico – o vasto universo de sistemas de símbolos codificados que o homem criou arbitrariamente e ao qual atribuiu significado. Alguns são motivados ou icônicos, porém todos são convencionais. (Fig. 12).

Figura 12 – Representação Simbólica – João Bosco, Salvador, 2002, interagindo com o público.
Fonte: Focus on Brasil – Brasil Foco Circuito Cultural Banco do Brasil. Eugênio Sálvio. 2003

.

Trago esses exemplos para ressaltar a importância que o aspecto visual pode ganhar para a transmissão da linguagem expressa pelo professor para que a criança surda tenha o domínio da escrita, a partir de uma forte exploração do campo visual.

2.2 ESTRATÉGIAS E MEDIAÇÕES NA CONSTRUÇÃO VISUAL DA ESCRITA

A prática pedagógica poderá em muito contribuir para o processo de construção da escrita pela criança surda, desde que, sejam consideradas as peculiaridades intrínsecas neste processo. Dizendo melhor, se for considerada a especificidade do processo vivido pela criança surda que tem no canal visual, a via privilegiada para a apreensão da realidade. Entretanto, para que o uso desse canal seja otimizado é necessário que tanto o professor, quanto o aluno possam compartilhar a experiência de exploração dessa via, de modo que as atividades desenvolvidas, no campo da práxis pedagógica sejam bem direcionadas.

É importante que a experiência de perceber a realidade em volta seja apreendida pelo sujeito em questão, pois, não basta estar inserido em seu meio sócio-cultural para que seja possível ao sujeito dar significado ao que vê, é preciso compartilhar os significados apreendidos pelos sentidos construídos junto à comunidade.

A criança surda necessitará discriminar o que vê, tendo o seu campo visual acessível a partir de experiências construídas para o fim da aprendizagem. É preciso, pois, a existência de um ambiente organizado para a finalidade da ação pedagógica de educar. Uma criança surda inserida em um meio cultural voltado para a finalidade da apreensão visual, desfrutará de maiores chances de êxito no seu processo educativo. Em contrapartida, se o contexto educacional tiver como ênfase os aspectos sonoros para a transmissão de conhecimento, o contexto pedagógico assim configurado, não oferecerá as respostas educacionais indispensáveis para o êxito da aprendizagem.

O campo visual considerado aqui como o espaço dado a ver, precisará estar organizado de modo favorável a construção dos significados. Não será por acaso que um elemento de um conjunto dos objetos pedagógicos estará posicionado a direita ou a esquerda, associado a um ou outro elemento que sugira alguma pertinência.

Exemplificando para melhor argumentar o que digo, apresento uma situação bem familiar na minha experiência profissional; a comemoração dos aniversariantes do mês. Se no contexto pedagógico aparecem os seguintes elementos: as bolas de soprar, o bolo com a vela e com o numeral indicativo da idade do aniversariante, o nome do aniversariante, a frase, ou frases desejando felicidades, os copos coloridos, os chapéus, doces, refrigerantes, sucos, etc... Esses elementos presentes juntos caracterizam um ambiente indicativo da festa natalícia daquele determinando sujeito... Esse modo de festejar é característico de um grupo social da nossa cultura.

Entretanto, para crianças não familiarizadas com esse hábito de comemorar o aniversário de nascimento, elas poderão não saber comportar-se na ocasião. Por exemplo, posicionar-se em volta da mesa, bater palmas no instante em que antecede o apagar a velinha, ato feito pelo aniversariante que está em destaque.

Esse comportamento social deverá ser aprendido no contexto em que a criança se depara com a comemoração. Será esperado que ela saiba esperar a sua vez de receber o bolo, o refrigerante/suco, saiba também entregar o presente, de modo que, posicionando-se como um convidado da festa promova junto com os outros convidados o ambiente característico de uma festa de aniversário.

Repetir esse ato pedagógico de comemorar os aniversariantes do mês, certamente contribuirá para a construção do sentido de pertencer a um grupo social e poder compartilhar a alegria nesse pertencimento.

Assim como esse exemplo, poderia eleger outras tantas datas comemorativas, entretanto essa não é a finalidade precípua do argumento, na verdade a minha intenção é ressaltar a importância da promoção de um ambiente previamente construído para tal, propósito da experiência pedagógica.

A criança por sua vez, deverá ser convocada a observar os detalhes presentes no ambiente, relacionar os elementos, construir uma síntese sobre a experiência e compartilhar o sentido apreendido. Durante o processo de observação, é muito importante fazer notações[9], pois, essas notações contribuem para a construção da escrita como registro. Se inicialmente, no período que antecede o domínio da escrita como registro gráfico codificado, a criança for estimulada a fazer registros no contexto especifico da aula, ela poderá compreender que naquele espaço em que ela se insere, há habitualmente a tarefa de registrar como um dispositivo que se repete e, portanto, associará o espaço escolar e a escrita, e desse modo, aquele será um ambiente privilegiado que se caracterizará por ser constituído de elementos favoráveis para a construção/associação de idéias relacionadas à finalidade: observar atentamente/registrar e compartilhar com o professor e o grupo significações sobre o que foi observado e registrado.

Por certo, as tarefas assim organizadas favorecerão a tomada de consciência sobre o espaço e finalidade do ambiente escolar.

Outrossim, esse ambiente, por sua vez, precisará gradativamente oferecer elementos representativos do espaço pedagógico onde os objetos concretos compõem a cena, entretanto, a criança será convocada a abstrair, construindo idéias próprias sobre o ambiente a qual está inserida. À medida que expõe as suas idéias e observa as idéias expostas pelos outros, socializará o seu pensar e, dessa forma

[9] Notações – ato ou efeito de notar. Conjunto de sinais com que se faz essa representação ou designação (Dicionário Aurélio, 1975).

caminhará rumo à capacidade de poder expressar o seu ponto de vista por intermédio da escrita cursiva aqui pensada como registro em língua portuguesa, que é uma das vias, simbólicas, privilegiada de expressão da nossa cultura.

Certamente que um longo percurso precisará ser trilhado até haver autonomia para produção de uma escrita.

A criança necessita ter contato com estratégias favoráveis para esse aprendizado, defendo a idéia que a ênfase em estratégias voltadas para a linguagem visual é um forte aliado neste processo.

Desse modo, para que a linguagem escrita, os traços riscados num papel possam ser interpretados pela criança surda como significantes que ela queira compartilhar o sentido, é preciso que seja assegurado a essa criança um contato com a escrita como meio privilegiado de comunicação.

Para adotar uma prática pedagógica voltada para a construção da escrita pela criança surda, a partir de uma perspectiva da linguagem visual é preciso que o professor faça uso de uma metodologia centrada na utilização de recursos visuais seguido por breve texto escrito que indique a mensagem que ele queira veicular. Desse modo, a utilização de recursos didáticos previamente organizados para esse fim, se faz necessário.

Como exemplo, posso me reportar ao cinema mudo, particularmente as produções criadas por Charles Chaplin na década de 50. Chaplin utilizava em seus filmes o recurso de transmitir a sua mensagem através de pantomimas e, também, através de breves mensagens escritas. Essa forma de escrita sintética, era capaz de resumir e apresentar de maneira precisa a idéia que o autor transmitia nas cenas previamente apresentadas ou nas cenas que viriam posteriormente.

A ênfase na linguagem gestual e nos elementos cênicos permitia a veiculação das idéias. Entretanto, nem todas as idéias poderiam ser expressas integralmente, se não fosse utilizada também a linguagem verbal escrita.

A utilização da linguagem escrita de modo pontual e breve dão à obra Chapliana um acabamento, ou melhor, o fechamento necessário para a compreensão textual ampla. Ao mesmo tempo em que ele utiliza um texto curto ele é capaz de passar uma mensagem profunda.

Por este estilo de trabalho “aplaudo” a grande contribuição trazida por Charles Chaplin.

Em sua metodologia de trabalho, Chaplin partia de uma idéia e começava a inventar as cenas como expressão dessa idéia. Enquanto elaboração de uma obra, repetia uma centena de vezes, até encontrar a expressão que mais se aproximasse da idéia original, utilizando os atores para compor os personagens, e transformar em ato suas idéias. Assim, gradativamente, a obra era composta, segundo um fluxo continuo. A obra de Chaplin era marcada por um excesso de expressão. Ele tinha a intenção de comunicar ao público uma mensagem e provocar efeitos desejados. Dessa forma, fazia e fará sempre os seus expectadores se comoverem ao apreciarem os seus clássicos espetáculos.

Como estratégia cinematográfica do cinema mudo, não havia emissões de palavras ou sons realistas. Mas, Chaplin apresentava de forma sintética frases emblemáticas que anunciavam a cena que seria logo em seguida mostrada. Na tela, uma frase curta indicava o enredo. As cenas, subseqüentes ao breve texto, era o desdobramento das idéias: “Sorria e faça charme e eles consumirão”. Essa frase antecipa uma cena em que, uma mulher jovem, tímida e bonita, se posiciona estrategicamente na frente de uma danceteria sob o olhar atento do proprietário do

estabelecimento a fim de atrair clientes do sexo masculino. As frases também eram apresentadas após as cenas: “Há alguns estrangeiros entre nós”. Essa frase resumida representa o que ficou de destaque da situação em que o personagem Carlitos tentava dormir, com a cabeça apoiada no corpo do seu cãozinho Scraps, um “vira-lata de puro sangue” como se fosse um travesseiro. Carlitos, entretanto, não consegue conciliar o sono por que as pulgas insistem em atacá-lo...

Essas cenas fazem parte da comédia “Vida de Cachorro”, que está incluída no Festival Carlitos (1959).

Figura 13 – Charles Chaplin em “”Vida de Cachorro”

Na conclusão do filme, o fundo da tela fica escuro e somente ao centro, um foco luminoso, Carlitos com o rosto próximo ao seu animal de estimação o afaga ternamente.

Figura 14 – Cenas do filme “Vida de Cachorro”

É freqüente, o abrir e fechar a tela, escurecendo e preservando apenas um foco luminoso que incide sobre uma imagem. Com esse recurso, o sujeito que assiste a cena é aprisionado e capturado pelo campo visual. Chaplin aprisiona, captura o olhar, conduz aquele que olha para dentro do quadro. Com esse recurso, o sujeito se vê a si mesmo, ou melhor, se emociona porque é afetado pelo que vê e

assim, se envolve por inteiro com a cena que assiste, se remete ao quadro que desenrola em seu campo visual.

Trazendo para o contexto da sala de aula, a habilidade do professor em manejar os recursos que estejam postos como “repasto” para os olhos, contribuirá, e muito, para o êxito da prática pedagógica. A atividade se concentra no fazer ver, canalizar o olhar para investigar o que está em torno ”caça ao tesouro”, há algo a ser descoberto, apreendido.

Suscitar o desejo do aluno em procurar e construir junto a ”carta” “mapa da mina”, convocando essas crianças a partirem para a aventura da descoberta... São recursos possíveis dentro de um contexto educativo.

Nesse contexto, o professor terá uma função privilegiada, pois ocupará o lugar do grande Outro para a criança.

Lacan (1998), afirma que o sujeito começa a existir a partir do desejo do Outro, que é manifestado através da linguagem. É nesse processo, que a linguagem torna-se acessível à criança. À medida que a criança tem acesso ao significante ela vai construindo o significado.

Lacan (1990), levanta a suposição de que se um grupo de pessoas descobrissem num deserto uma pedra coberta de hieróglifos, sem duvida essas pessoas conceberiam que tinha havido um sujeito responsável por aquelas inscrições, mas, certamente nenhuma daquelas pessoas pensaria que cada significante se dirigisse a elas, seria um erro, se alguém pensasse assim um significante sempre remete a um outro significante para que seja provocado um efeito de sentido. O significante está referido ao campo do Outro – a prova está, afirma Lacan:

> Que vocês podem nada entender daquilo. Pelo contrário, vocês se definem como significantes pelo fato de estarem certos de que cada um desses significantes se reporta a cada um dos outros. E é disto que se trata na relação do sujeito ao campo do Outro. (LACAN, 1990. p. 187)

Desse modo, por nascer, o sujeito no campo do Outro, como significante, há uma predisposição para a linguagem, qualquer que seja a sua forma de manifestação.

O significante é apreendido como tal, pelo sujeito que o captura. Quando os objetos do mundo são subjetivados, de algum modo, por um sujeito em particular, aí se situa a singularidade daquele sujeito que apreende o objeto, como algo capturado por sua própria rede significante. Esse objeto se insere numa cadeia de associações de idéias. Aquele determinado objeto/coisa percebida, interpretada pelo sujeito é construída como coisa percebida e associada a outras percepções idéias que se formam como representação. Certamente o sujeito se sustenta no mundo das suas representações.

As representações sobre as coisas que compõem o mundo das idéias são construídas culturalmente num processo dialético em que aparecem as representações individuais que são compartilhadas no coletivo e as construções coletivas que são apreendidas de forma individual/particular por cada sujeito.

Neste processo de captar o sentido do mundo e compartilhar o sentido próprio com o outro, a linguagem ganha destaque como algo já constituído e também como um processo em construção que provoca a existência do laço social.

Caso o professor enfatize a escolha de palavras privilegiadas que resumam uma idéia e apresente essa idéia a partir de diversas gravuras, ele certamente, estará indo na direção convergente a um modo sintético de apresentar a escrita para os surdos. Esse modo de associar palavras a idéias visualmente expostas em muito contribuirá para o enriquecimento vocabular do aluno surdo, em língua portuguesa.

Para viabilizar o processo de alfabetização do surdo, o professor precisa expressar claramente suas idéias que estão expostas à visão do aluno a fim de que este em contato com figuras representativas, tome posse do vocabulário contextualizando as imagens das palavras associado-as as ilustrações que lhe foram apresentadas.

A partir dessas associações o significado é dado pela possibilidade de articulação. Pode ocorrer pela compreensão do seu uso funcional: para que serve. Pelo significado afetivo: o que eu gosto, o que eu não gosto. E pela possibilidade de compartilhar idéias a partir do uso de um código.

Desse modo, a compreensão da mensagem associada à função de uso dão o significado como atribuição de valor funcional, e desse modo a memorização das palavras acontecerá em conseqüência de um processo e não como um fim em sí mesma.

A compreensão sobre o objeto capturado pela associação nome/coisa precisa acontecer como experiência vivida. É importante que a vivência da leitura da palavra contextualizada anteceda o domínio da linguagem escrita, num tempo em que, a criança está tendo contato com a escrita, mas ainda dela não se apropria como um discurso próprio que implique utilização consciente da palavra,

O professor precisará, então, organizar a sua aula, sem utilizar um excesso de expressões verbais e sim palavras ou grupo de palavras associadas a figuras representativas. Essas associações: nomeações dos objetos favorecem, por sua vez, para a formação de conceitos científicos que é uma das finalidades precípuas da educação formal.

É justamente, o ambiente lingüístico natural que vai possibilitar a experiência vivida e a leitura de mundo anterior, à leitura da palavra. A concentração sobre um

foco, um ponto especifico visualizado em um texto, permitirá o dimensionamento como foco, como olhar enfático sobre um detalhe, permitindo à criança o entalhe correto para a apreensão do objeto do conhecimento.

Chamarei esse modo de apresentação da palavra escrita, ou seja, esse recurso metodológico de “Delivery” numa alusão a expressão “Delivery order[10]”.

Trago essa expressão como metáfora para argumentar sobre o processo que antecede o período de trabalho pedagógico, voltado para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita como codificação e decodificação pelos alunos surdos. Defendo a idéia de que é preciso que o professor utilize um vocabulário em língua portuguesa, preciso, como um título, que oriente o aluno para o foco do trabalho que ele irá desenvolver. Esse “título/escrita” estará associado a idéias vinculadas como comunicação visual.

É primordial que os conhecimentos acadêmicos estejam acessíveis, deve ocorrer a partir de referências visuais. É importante que o texto escrito seja uma síntese do conteúdo a ser veiculado.

Neste processo de captar o mundo e compartilhá-lo dando o sentido próprio, o uso da língua escrita ganha destaque, pois esta, por já está constituída oferece à criança a base propícia para instrução, interação e expansão do laço social.

Desse modo, para que a criança possa aproximar-se da linguagem escrita, os traços riscados num papel, como língua a ser interpretada, precisa estar assegurada a essa criança surda, num contato direto com a escrita como meio privilegiado de comunicação e de expressão.

---

[10] Dicionário Aurélio (1975) ordem de entrega, titulo à ordem endossável, que confere ao portador legitimado o direito de exigir do capitão do navio a entrega de mercadorias nela embarcadas acrescida de determinada informação relacionada ao conteúdo, ou seja, o titulo da mercadoria deve estar de acordo com o produto.

Esse acesso deve ocorrer a partir de referências visuais que estejam associadas ao significado do texto que esteja sendo veiculado. Volto a destacar o conceito de Delivery, encomenda que se recebe pela via expressa. Na pronta entrega, o conteúdo da encomenda está explicitado na etiqueta, na guia de entrega que é assinado pelo receptor da mensagem. Um exemplo, a encomenda expressa via Sedex, em que o conteúdo a ser recebido está discriminado na etiqueta que acompanha o produto.

Figura 15 – Logo do Sedex

Pensar visualmente, portanto, implica perceber a realidade a partir de pistas imagéticas, que necessariamente, não obedecem a uma sucessão, ou seja, perceber imagens visuais implica uma delimitação do campo óptico como referência a um todo, ainda que o foco da atenção seja uma ou outra cena, mas, mesmo assim, entre “transitar a atenção num foco ou noutro implica uma autonomia que vai além da mera percepção”. Digo melhor; ao olhar o espaço mais amplo atingido pela percepção visual, o sujeito que olha, percebe diversos aspectos num só momento. O que difere, por exemplo, da percepção auditiva. Os registros acústicos implicam uma sucessão, uma seqüência sonora para que possa haver a atribuição de sentido.

Neste caso, a sucessão sonora, é condição mesma da transmissão verbal, ou seja, a transmissão/captação das mensagens verbais, obedece a uma relação tempo/espaço que resulta num encadeamento seqüencial, entretanto, as mensagens visuais apresentam características distintas e relevantes que diferem essencialmente das mensagens verbais, aquelas obedecem a uma dimensão espacial mas, não temporal.

Essa questão ganha prevalência para se pensar sobre uma prática pedagógica voltada para a educação da criança surda. Amâncio (2005) neurocirurgião doutor em medicina pela Unifesp e médico do Hospital Albert Einstein em São Paulo, em um artigo intitulado Pensar por imagens, aborda sobre a linguagem visual. Para esse autor, vê em pensamentos, pensar por imagens, é uma característica peculiar, que implica uma comunicação que prescinde a palavra sem comprometer a elaboração de pensamentos complexos que requeiram concentração. Através de estudos realizados com autistas pôde constatar que esses pacientes foram capazes de executar atividades complexas com atenção e concentração sem desviar o pensamento durante todo o trabalho.

Amâncio (*op. cit.*2005*)* ressalta que a literatura é pródiga em apresentar relatos sobre o pensar visualmente, em inúmeras personalidades que ganharam destaque no cenário internacional, devido às suas habilidades e inteligências privilegiadas.

Vicente Van Gogh (1853 – 1890) gênio da arte; Einstein, o pai da Teoria da Relatividade e Temple Grandin, engenheira e Phd em Ciência Animal. É interessante constatar que esses três gênios tiveram características comuns entre si.

Além da capacidade de pensar visualmente, e de criar obras importantes a partir de um objetivo determinando um direcionamento dado para seu fim, eles apresentaram, durante a infância, alterações no desenvolvimento característico do

autismo e algumas dessas características peculiares de comportamento, persistiram na idade adulta.

Temple Grandin (2006) em sua autobiografia intitulada Uma menina estranha – autobiografia de uma autista, afirma:

> Hoje sou uma bem-sucedida projetista de equipamento para a pecuária, com uma empresa própria. Quem poderia imaginar, vendo a menina esquisita que eu era? Torno a olhar para o convite de festa de reencontro de meus colegas de escola. Acho que vou, afinal, com a ajuda e o amor da minha família e de outras pessoas, consegui chegar bem longe – muito longe mesmo. Com minha capacidade de pensar visualmente, eu "vejo" outras pessoas "rotuladas de autistas" atravessando suas portas simbólicas, rumo ao sucesso (GRANDIN, 2006. p. 148).

O domínio do uso da linguagem verbal em Temple Grandin foi uma conquista posterior à habilidade de pensar visualmente não substituindo sua habilidade primeira. Ela pôde, entretanto, a partir do domínio da linguagem verbal, transmitir pela escrita sua obra, o pensar visualmente, que implica conceber que o mundo da experiência é vivido pelo próprio sujeito, por um ponto de vista de quem está implicado no mundo, não como espectador dele, ou seja, um espectador externo, que vê o mundo se desdobrar, como numa cena, mas como alguém que faz parte dele, em outras palavras, agente e expectador simultaneamente. .

Outro escritor, Ronald Davis, autor do livro O dom da Dislexia, em parceria com Eldon M. Braun (2004) aborda sobre o pensar visualmente e as dificuldades que vivenciam algumas pessoas para adquirir o domínio dos símbolos da linguagem verbal. Para Davis e Braun (2004) os seres humanos pensam de duas formas diferentes: conceituação verbal e conceituação não verbal. A conceituação verbal indica o pensar com os sons das palavras e a conceituação não verbal indica o pensar com as imagens mentais (visuais) de conceitos ou idéias. O pensamento verbal é linear no tempo e segue a estrutura da linguagem. Ao utilizá-lo, compomos frases mentalmente obedecendo a uma seqüência encadeada de palavras.

Para Davis e Braun (2004), quando usam a conceituação verbal, estão pensando com os sons da linguagem, conduzindo um monólogo interno de afirmações, indagações e respostas mentais, desse modo, constroem um pensamento, associado às novas idéias e as reflexões já elaboradas anteriormente. O contato com uma nova idéia faz reportar os conhecimentos anteriormente sedimentados assim, o novo, é assimilado a conceitos mais antigos e as palavras ganham extensão na ampliação de idéias.

Por outro lado, o pensamento não-verbal, ou seja, o pensar por imagens obedece a um outro ordenamento, não seqüencial. “Minha mente é totalmente visual”, afirma Grandin (2006) “tenho muita facilidade para tarefas de natureza espacial, como desenhar”.

Grandin afirma que, mesmo quando pensa em conceitos abstratos, como as relações humanas, usa símiles visuais – ”Por exemplo, as relações entre as pessoas são como portas de vidro de correr que precisa ser aberta com suavidade para não quebrar”.

A experiência narrada pelos escritores citados oferece subsídios para a compreensão sobre o modo de pensar visualmente que inclui o pensar através da linguagem de sinais.

> [...] a linguagem não é somente verbal, há uma linguagem não verbal. A linguagem dos gestos, por exemplo. Há algo especifico na fala. A estrutura verbal é completamente especifica e temos um testemunho disso no fato de que aquele que chamamos surdos [...]. São capazes de um tipo de gesto, muito diferente do gesto expressivo enquanto tal. O caso dos surdos é demonstrativo de que há uma predisposição à linguagem, mesmo para aqueles que são afetados por essa enfermidade – a palavra enfermidade parece-me, neste ponto, totalmente específica. Há o discernimento de que pode haver, aí, algo significante como tal. A linguagem com os dedos não se concebe sem uma predisposição para adquirir o significante, qualquer que seja a enfermidade corporal (LACAN, 1998. p. 13)

A especificidade do significante, seu uso, no caso da surdez, indica a possibilidade da expressão do pensamento através do modo, ou canal, utilizado para tal. O significante é algo que está encarnado na linguagem, como afirma Lacan "a água da linguagem chega a deixar algo na passagem", "alguns detritos com os quais a criança vai buscar...." Esses detritos que ficam, marcam o corpo da criança em sua passagem e porque é próprio da linguagem deixar marcas em quem, por ela é afetada, essas marcas, impressões primeiras não são necessariamente auditivas, elas podem ser táteis cinestésicas ou visuais: não há aprendizagens sem marcas.

Na surdez, a ordenação dessas marcas primeiras se dão visualmente e corporalmente, como vibração que afeta um corpo.

O corpo sabe... Para a psicanálise, a noção de corpo, não se confunde com a noção de organismo. Porque, psicanaliticamente falando, os significantes fundam findam e constituem o sujeito. Isto não significa apenas que os significantes o afetam, mas sim, que ele, o sujeito, se faz ser pela própria ação estruturante dos significantes e de suas redes simbólicas. Lacan afirma que o corpo é secundário, isso implica conceber que sua existência está estritamente condicionada pela incorporação da estrutura da linguagem. Neste sentido, é possível afirmar que o sujeito não nasce como um corpo – o sujeito constrói a sua referência corporal através das experiências adquiridas no contato com o mundo que o cerca.

Segundo essa teoria, o corpo, institui-se como algo distinto da estrutura de funcionamento do organismo, justamente porque se admite a relação fundante e constitutiva que o significante tem para com ele. Desse modo é possível afirmar que o corpo carrega um saber que lhe é inerente e que fôra tecido pela incidência do significante que o envolveram desde seus primeiros gritos, balbucios e movimentos.

Segundo Lacan, os significantes possuem uma estrutura mínima que é assim representada S1 e S2 (o significante um) que se articula com o outro, (significante dois). Essa argumentação teórica provém da compreensão que o sujeito se articula como linguagem e que esta é incorporada, assimilada e determinante para a vida de cada sujeito, o corpo é habitado pelos significantes que o possibilita estar vivo e construir o laço social, interagindo com o outro.

Essa compreensão remete a reflexão sobre a relevância da composição significante para a estruturação da linguagem articulada que pode ser construída a partir de referências visuais, gestuais e sonoras. Desse modo, a prática pedagógica com os surdos, para ser exitosa precisa contemplar às múltiplas referências ou canais de recepção, preservados, nessas pessoas. Sendo assim o professor precisa estar atento para oferecer respostas pedagógicas diversas e adequadas para alunos que têm referências de mundo distintas. A tentativa de homogeneizar os seus alunos desfavorece o fazer pedagógico e conseqüentemente prejudica a relação ensino e aprendizagem, portanto se faz necessário o discernimento de que a mediação do professor é de grande valor para acatar as experiências pessoais trazidas pelos alunos para o contexto pedagógico. Por outro lado, contemplar as experiências pessoais implica não somente considerar as vivências dos alunos e as suas marcas afetivas, como também as vivências, do próprio professor, como pessoa inserida no meio social que tem sua leitura de mundo e que exerce o papel de educador. Dessa maneira há imbricação nas relações estabelecidas entre professor e alunos que estão fundamentadas nas experiências pessoais.

Há complexidade em experimentar o contato pessoal e com objetos numa exploração referencial orientada pela mediação do professor. Essa experiência induz a criança a explorar mais detidamente o olhar sobre o Outro e sobre o objeto do

conhecimento, percebendo as suas características, considerando que o espaço escolar é um lugar privilegiado para a exploração do mundo a partir de trocas interativas.

Então, posso afirmar que, para a criança, a ação de aproximar-se dos objetos de maneira manipulativa e também das pessoas, numa ação discutida, em que, ela necessite expor para si, para os colegas e para o professor, as suas impressões quanto ao objeto referido, expande a sua compreensão sobre a natureza do objeto do conhecimento e, ao mesmo tempo, provoca na criança, a curiosidade natural quanto a função do referido foco de aprendizagem.

Por outro lado, o propósito de nomear os objetos, bem como, conhecer a ação que está realizando como constitutiva de sentido, proporciona á criança um prazer intenso e a deliberação de expandir o seu conhecimento sobre o mundo que a cerca.

Segundo Vygotsky (1991), é próprio, da natureza humana, o contato com o mundo, mediado pela linguagem. A comunicação com o seu meio ambiente não se dá de maneira direta e sim através dessa mediação, é essa mediação que suscita um interesse maior frente ao contato com a realidade. Entretanto, se frente a esse contato não houver a intermediação de um outro privilegiado, que possa junto à criança interpretar as suas sensações, ou, melhor dizendo, junto à criança, validar as suas experiências, o contato com a realidade torna-se algo empobrecido, e, a criança não sendo estimulada, conseqüentemente, fará menor investimento para explorar o seu meio, então, o desinteresse frente ao que ocorre em seu entorno, pode deixar a criança mais propicia a comportar-se de modo destrutivo pois, sua energia mal direcionada pode conduzi-la a um processo desfavorável, para os vínculos afetivos que estará, neste período construindo.

Frente a esses argumentos, quero ressaltar a pertinência, para que seja assegurada no espaço escolar, a construção do contexto acadêmico propício, para as inter-relações. No que tange ao vínculo com o objeto do conhecimento será favorável que entre a criança e esse objeto, haja uma interação mediada. A mediação tal como proposta por Vygotsky (1991) atua exatamente na zona de desenvolvimento proximal, lugar privilegiado, como suporte para novos aprendizados.

A exploração do meio ambiente, converge o pensamento da criança e a sua ação para um saber-fazer interacional. Esse saber fazer opera de modo criativo para o seu desenvolvimento psíquico, afetivo e acadêmico. O professorado, talvez, não possa ainda dimensionar o quanto é importante para as crianças submeter-se às regras sociais postas para ela, no contato com a realidade escolar. As regras, neste caso, no contexto escolar, funcionam como alavanca propulsora de novas descobertas, pois, a criança atenta ao seu fazer pedagógico, se reveste da intencionalidade de descobrir e, conseqüentemente, volta a sua interação para organizar-se. Nessa descoberta, a pulsão epistemofilica[11], como é proposta por Freud (1958), orientará a criança no seu desejo de saber.

Os conhecimentos adquiridos a partir do contato com a realidade exterior e a construção do processo comunicativo via linguagem visual, possibilita a criança a fazer reflexão sobre o contato com a realidade e construir a representação das idéias concernentes as impressões táteis, cinestésicas, visuais... A reunião de todos esses elementos sensoriais, em seu conjunto darão, à criança, a impressão necessária para a construção sobre a realidade em seu entorno. Então, a criança

[11] A pulsão epistemofilica é um conceito trazido por Freud (1958) referente ao desejo de saber. A criança tem uma curiosidade natural de investigar as questões que não estão prontamente acessíveis ao seu conhecimento. Essa não disponibilidade do conhecimento, desencadeia na criança um desejo

frente a essa realidade estará construindo a imagem mental referente ao objeto, fato, ou seja, o acontecimento experienciado. Esse contato será propício para a construção da imagem do objeto, pois a criança terá múltiplos recursos sensoriais para reter, na memória, as informações referentes à sua experiência, conseqüentemente, ela terá também um arcabouço maior de lembranças, memórias investidas de sensações múltiplas. A leitura de mundo não se restringe a escrita nem a leitura da palavra verbal, engloba a discriminação visual do espaço circundante. O modo visual da apreensão da realidade è também a via privilegiada a ser acionada no trabalho pedagógico com surdos.

Tal como propõe Dondis (2007) sobre o processo de abstração, este se consolidará como uma possibilidade maior a ser construída, ou melhor, a criança poderá, após ter tido a vivência do contato com os objetos, rememorar os registros sobre o experienciado e, através desse suporte: o registro mental das sensações. Poderá então expressá-las concretamente através de imagens traçadas em superfícies planas: papel, tela, etc.. que se configurarão como registro gráfico sobre as experiências vivenciadas, manifestando então, graficamente as abstrações sobre suas experiências.

Esses registros serão a memória vivificada como impressão grafada. Por sua vez, se esse material for compartilhado com o grupo formado em sala de aula, o registro de cada aluno sobre o tema posto em xeque no contexto escolar, fornecerá o subsidio indispensável para a construção do conhecimento escolar, que é culturalmente realizado através da linguagem – meio simbólico de comunicação e expressão.

---

de saber, é um estimulo que lhe provoca curiosidade, a partir do não saber sobre algo, a criança é convocada a querer saber.

Acrescida na experiência de cada um, o conhecimento acadêmico mediatizado pela professora, ajudará a criança a associar o experimentado, com as informações obtidas via orientação externa, explico melhor, se a professora, demonstrar para a criança que, as suas impressões sobre o que for vivenciado, pode ser fruto de um interesse pedagógico, a criança compreenderá, que ela faz parte daquele contexto educativo e que a construção do conhecimento, passa pela ação dela, criança.

Desse modo, a sua inserção no contexto escolar, será motivo de satisfação e investimento libidinal, pois a criança sentirá que pertence à aquela comunidade e esse sentimento de pertenciamento será um forte aliado para a construção do saber acadêmico.

Nesse processo de compartilhar experiências com os seus parceiros escolares, a criança será convocada a posicionar-se de modo favorável para o seu próprio aprendizado. O manejo de técnicas adequadas, por sua vez, proporcionará ao professor “condutor da experiência”, mediador privilegiado, a estruturar o seu ambiente de trabalho de modo que possa incorporar para a experiência pedagógica situações favoráveis para o processo de ensino e de aprendizagem.

Penso que, se for explorado no contexto escolar, situações vivas de experiências, tanto as crianças surdas quanto as ouvintes terão a oportunidade de construir referências internas, cada uma a seu modo, e a partir dos sentidos que estiverem preservados, a estruturar-se na experiência de serem aprendizes. Diante desse processo, no compartilhar experiências as crianças obterão novas oportunidades no contato mais complexo, para o registro das informações gráficas através do uso do código da escrita como recurso de expressão de idéias. A criança

que vivenciou no contexto escolar situações de convivência com a expressão via linguagem visual, terá maior êxito para o aprendizado da linguagem verbal escrita.

O papel do professor será fundamental nesse processo de passagem entre o recurso da comunicação via linguagem visual, para um maior investimento via linguagem verbal.

O processo de exploração do campo visual na sala de aula culmina com a construção da linguagem visual a nível de simbolização.

A criança após explorar exaustivamente as representações via expressão visual do que aprendeu pelo sentido cinestésico, tátil, olfativo, visual... integrando os estímulos sensoriais que percebe, terá atenção para o aprender pedagógico. Segundo Temple Gradini (2006) a experiência perceptiva forma “os blocos constitutivos de percepções e conceitos mais complexos”, incluindo os aspectos que envolvem a formação da linguagem a partir dos estímulos visuais e/ou auditivos ou ambos de um modo articulado.

Ela poderá aprender a fazer registros gráficos sobre as suas percepções e, em contato com o saber sistematizado, proposto pela professora, expandir o seu aprendizado via abstrações, registros gráficos das suas imagens mentais construídas através do contato com os objetos reais. Num passo mais adiante o contato com as representações desses objetos será feito via registros gráficos como escrita. Estes registros serão construídos não mais prevalecendo o contato e manifestação espontânea, como expressão das suas vivências subjetivas, mas através de experiências objetivas direcionadas pela professora.

No processo da utilização dos símbolos gráficos estabelecidos convencionalmente, como as letras do alfabeto escrito a criança compartilhará a experiência de utilizar símbolos convencionais para exprimir as suas vivências.

Inicialmente, é claro, que ela tomará conhecimento que o código da escrita já existe, sendo assim posto de saída e que para utilizá-lo, é preciso dominar uma convenção que não encontra, uma equivalência com o seu modo próprio de percepção, mas entretanto, é possível por essa via, expressar o seu pensamento...

Convencer a criança para que ela tenha interesse em acompanhar uma conversação e/ou produção escrita, convencê-la a querer se apropriar desse código é possível e passível de acerto, desde que a professora estimule a criança a conhecer essa via e utilizá-la como uma regra comum percebendo que, é possível fazer o registro de idéias originais, sem perder delas a autenticidade, se for utilizado um registro comum.

Então a própria criança poderá se sentir estimulada a utilizar a convenção da escrita, para preservar às suas próprias idéias. Desse modo, a criança se sentirá estimulada a compor o seu próprio texto ainda que, num primeiro momento que durará o tempo necessário para o domínio do alfabetismo, recorrer a professora, e/ou a outras pessoas como “escribas” que emprestam as suas mãos, a sua habilidade em relação ao domínio das letras para registrar as idéias via um outro.

Por certo, a criança se sentirá estimulada ao perceber que poderá também ocupar o papel de quem domina a escrita. Dominar o alfabeto como recurso próprio para a transmissão de idéias será por sua vez, uma convocatória que a professora fará a criança para que ela queira se apropriar do código escrito como uma via privilegiada de expressão de idéias.

A criança constituirá nos anos iniciais escolares uma noção propícia para o aprendizado da linguagem escrita como via privilegiada de expansão e expressão das idéias.

Via privilegiada também para as trocas sociais favoráveis para uma interloculação com os seus parceiros escolares, sua professora, familiares e outras pessoas pertencentes ao seu vínculo familiar e/ou afetivo.

A criança, portanto, afeita a descobertas ficará ávida em dominar o recurso da leitura e escrita, como via privilegiada de expressão e de comunicação.