

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDO DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**CENÁRIO ARMADO, OBJETOS SITUADOS:
O Ensino de Geografia na Educação de Surdos**

Claudionir Borges da Silva

Porto Alegre, 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

CENÁRIO ARMADO, OBJETOS SITUADOS:
O Ensino de Geografia na Educação de Surdos

Claudionir Borges da Silva

Dissertação apresentada ao curso de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Geografia

ORIENTADOR: Nelson Rego

BANCA EXAMINADORA: Carlos Skliar
Dirce Maria Antunes Suetergaray
Helena Copetti Callai

Porto Alegre, 2003

Dedico este trabalho aos meus pais, Adão Fernandes da Silva e Sedoni Borges da Silva pelo apoio e carinho. Aos alunos surdos da Escola Farroupilha pelo esforço de estudar mesmo em condições adversas e à Lídia Maria Gonzatti, supervisora da escola, pela dedicação a toda comunidade escolar, que deixará saudades pelo seu afastamento devido a sua merecida aposentadoria.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a conclusão deste trabalho, tornando-se difícil selecionar os nomes das mesmas. No entanto, gostaria de agradecer às direções das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Farroupilha de Canoas e Getúlio Vargas de Cachoeirinha, pois sem a compreensão e adequação de horários proporcionados inviabilizaria a realização deste trabalho.

Aos professores e colegas do curso de Pós-Graduação de Geografia pelas discussões e aos professores e colegas dos cursos de LIBRAS que comigo compartilharam o difícil processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Também não poderia deixar de lembrar, a atenção das professoras entrevistadas para o resgate de suas respectivas experiências na educação de surdos no município de Canoas, ao grupo de professores da Escola Farroupilha que junto comigo realizaram esta caminhada, especialmente, à professora Carmen Cristina Pereira da Silva, professora de Geografia da Escola, pela disponibilidade de colaborar para a realização deste trabalho. Por fim, aos meus familiares e amigos pelo incentivo e compreensão dos meus momentos de ausência dedicados a elaboração deste trabalho.

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo apresentar atividades didáticas envolvendo a Língua Brasileira de Sinais com o intuito de estabelecer uma relação de mútuo reforço entre o ensino de Geografia e a utilização da leitura e escrita da língua portuguesa a partir da inclusão de alunos surdos em uma escola de Ensino de Jovens e Adultos. Na primeira parte da dissertação foi analisado o histórico das propostas pedagógicas para educação de surdos e os conflitos gerados pela disputa de saber e poder. A segunda parte, apresenta a abordagem do espaço na perspectiva geográfica e pedagógica em busca de elementos que propiciem partir da potencialidade visual dos surdos e a espacialidade da língua de sinais como instrumentos do processo de ensino-aprendizagem. A terceira parte, resgata a reflexão sobre a educação de surdos e análise das atividades didáticas desenvolvidas.

Palavras-chave - Ouvintismo, Bilingüismo, LIBRAS, cultura surda, identidade, escola especial, território, espacialidade.

ABSTRAT

This research intends to introduce teaching activities involving the Brazilian sign language, “Língua Brasileira de Sinais” (LIBRAS) to establish a relation of mutual reinforcement between geography teaching and the use of writing and reading in the Portuguese language. The incorporation of deaf students from an evening course in a school for youth and adults was set as a start. The history of the pedagogical proposal for the teaching of deaf people and the conflicts created by knowledge and power dispute was analyzed in the first part of the dissertation.

The second part introduces the space approach in the geographical and pedagogical perspective searching for elements which enable the starting point from the visual potentialities of the deaf people and the spaciousness of the Portuguese sign language as an instrument in the teaching process. The third part rescues the reflection on the teaching of deaf people and analyses the didactic activities developed.

Key-words – ouvintismo, bilingual ability, LIBRAS (Brazilian sign language), deaf people culture, identity, special school, territory, spaciousness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Ambiente Rural e Ambiente Urbano.....	172
Figura 2 Agricultura, Comércio, Indústria.....	176
Figura 3 Equilíbrio da Natureza.....	177
Figura 4 Baixada Fluminense em Três Momentos.....	179
Figura 5 Estudo da Natureza: Cobertura Vegetal.....	180
Figura 6 Estudo da Natureza: Técnicas Protetoras.....	181
Figura 7 Ação Humana e Uso do Solo.....	182
Figura 8 Construção de um Espaço Geográfico.....	183
Figura 9 Construção de um Município.....	188
Figura 10 Gravuras para Estudo das Regiões Brasileiras.....	190
Figura 11 As Cobras.....	191
Figura 12 Regionalização do Brasil através de Imagens.....	192
Figura 13 Parte da Área de Obsolescência de uma Cidade em dois Momentos Distintos.....	193
Figura 14 Parte da Área de Obsolescência de uma Cidade em Dois Momentos Distintos.....	194
Figura 15 Atividade sobre o Município de Canoas.....	199
Figura 16 Sondagem de Conhecimentos.....	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Melhor visualização das diferenças entre Clerc e Bell.....	36
Quadro 2 Aquisição da Indexação e da Estruturação Espacial na ASL.....	103
Quadro 3 Cronograma de Atividades.....	237

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	VII
LISTA DE QUADROS.....	VIII
RESUMO.....	V
ABSTRAT.....	VI
INTRODUÇÃO.....	12

I. PARTE: ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO CENÁRIO MUNDIAL.....	21
1.1 “No Princípio era o Verbo”: Os surdos da Antigüidade à Idade Média.....	24
1.2 Os Surdos na Idade Moderna e Contemporânea.....	26
1.3 Século XVIII: A Língua de Sinais como referência para a Educação de Surdos.....	28
1.4 A Educação de Surdos no Século XX.....	39
2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	46
2.1 A Educação de Surdos no Rio Grande do Sul.....	51
2.2 A Educação de Surdos no Município de Canoas.....	54
2.2.1 O Início da Educação de Surdos em Canoas.....	56
2.2.2 A Inclusão de Surdos na Educação de Jovens e Adultos.....	61
2.2.3 A Inclusão de Surdos no Ensino Regular Segundo o Depoimento das Entrevistadas.....	63

3	A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA FARROUPILHA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.....	74
3.1	Histórico e Caracterização da Inclusão de Alunos Surdos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha.....	80
3.2	Qual identidade: Intérprete da Língua de Sinais? Intérprete Pedagógico? Professor Auxiliar? Professor Intérprete?.....	87

II. PARTE: ABORDAGEM DO ESPAÇO SEGUNDO A ÓTICA PEDAGÓGICA E GEOGRÁFICA

4	ESPACIALIDADE E LINGUAGEM DOS SURDOS: UMA GRAMÁTICA NO ESPAÇO.....	101
5	PSICOLOGIA COGNITIVA: ESPACIALIDADE E TEMPORALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	114
5.1	A Psicologia Genética de Piaget e o Espaço do Conhecimento Cognitivo.....	114
5.2	A Teoria Sócio-Histórica: espacialidade e temporalidade na construção do conhecimento.....	121
5.3	Vygotsky e a Defectologia.....	124
6	O ESPAÇO E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	138
7	TERRITÓRIO, REDE E REGIÃO: CATEGORIAS BÁSICAS DA CONSTITUIÇÃO ESPAÇO-TEMPO.....	159

III. PARTE: ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

8	SUGESTÕES E ATIVIDADES DIDÁTICAS.....	166
8.1	Sugestões Didáticas para as Aulas de Geografia.....	169
8.2	Atividade Desenvolvida em Sala de Aula.....	195
8.3	Atividades Desenvolvidas na Oficina Pedagógica.....	198
8.4	Espacialidade, Língua Escrita e o Ensino de Geografia.....	210
9	CONCLUSÃO.....	214
10	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	219
	ANEXO.....	224

INTRODUÇÃO

No primeiro curso de língua de sinais, realizado em 1997, comecei a ter informações sobre as propostas pedagógicas para educação de surdos. Descobri que a comunidade surda era contrária à inclusão de alunos surdos no ensino regular. Criticavam o Oralismo e a Comunicação Total, defendendo o Bilingüismo como proposta pedagógica mais apropriada.

Perguntei para um professor e intérprete de língua de sinais sobre qual a posição dos professores sobre a inclusão e sobre as abordagens educacionais. Respondeu-me que muitos professores eram favoráveis ao Bilingüismo, mas que a opinião dos professores, muitas vezes, era descartada por especialistas e técnicos em educação, por serem considerados “suspeitos” para opinar, pois tendem a posicionar-se favoráveis às reivindicações dos surdos.

Escrevo este trabalho na condição de “suspeito,” na medida em que o mesmo constitui o relato de uma experiência particular, cuja caminhada fez-me posicionar contra a inclusão de alunos surdos no ensino regular e a defender o Bilingüismo como proposta educacional. Relato-o como professor que vivenciou e vivencia a inclusão de alunos surdos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha no Curso de Suplência e posterior, Ensino de Jovens e Adultos – EJA – no turno da noite, no município de Canoas, cidade que faz parte da Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Inicialmente como professor da disciplina de História e posteriormente como professor-referência¹ na tradução da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – nas salas de aula que contavam com a presença de alunos surdos.

Escrevo como “suspeito” pois não abduco da identidade de professor como condição para que este trabalho seja reconhecido por aqueles que ainda defendem a neutralidade como pressuposto para qualificar um trabalho como produção científica ou mesmo para os que questionam sobre a validade do trabalho devido ao envolvimento do pesquisador com seu objeto de pesquisa. Portanto, “suspeito”

¹ Professor-referência é o conceito utilizado pela Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município de Canoas para referir-se aos professores que exercem a função de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – nas escolas municipais.

porque expressa um ponto de vista particular, e a partir desta particularidade que faço esta reflexão enquanto produto de leituras de diferentes áreas de conhecimento, cuja apropriação processou-se conforme as necessidades que meu envolvimento com a temática de Estudos Surdos exigia.

Em vista disso, esse trabalho insere-se a partir das referências teóricas dos Estudos Culturais, mais especificamente, em relação aos Estudos Surdos na perspectiva de considerar a surdez não como deficiência e sim como uma diferença de um grupo social cuja trajetória histórica acabou por constituir-se em identidade e sua singularidade em expressão cultural.

Sá (2002) afirma que os Estudos Culturais têm por objeto de pesquisa as diferentes expressões culturais da sociedade contemporânea, com ênfase na subjetividade, identidade e diferença a partir de uma perspectiva política assimétrica de relações de poderes e saberes. Segundo Skliar, (1998a apud SÁ, 2002, p.10):

Diversos trabalhos dos chamados “Estudos Surdos” baseiam-se nos Estudos Culturais, os quais buscam “um horizonte epistemológico na definição da surdez, onde ela possa ser reconhecida como uma questão de diferença política, de experiência visual, de identidades múltiplas, um território de representações diversas que se relaciona mas não se refere a deficiência.

Em relação ao conceito de cultura, utilizo a concepção de Sá (2002, p.88) na qual a mesma “é definida como um corpo de forças subjetivas, que se expressa através da linguagem, dos juízos de valor, da arte, das motivações, etc., gerando a ordem do grupo, com seus códigos próprios, suas formas de organização, de solidariedade, etc.” A autora lembra que os Estudos Culturais definem cultura relacionando-a com a experiência vivida dos grupos sociais em busca de significação social, o que acaba por caracterizar a configuração de campos de lutas.

Neste trabalho, também utilizo os conceitos de comunidade e cultura surda conforme a concepção de Sá (2002, p.125), segundo a qual:

[...] uma comunidade é um sistema social no qual um grupo de pessoas vive junto, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras” (PADDEN, 1988, p.2), já cultura é o campo de forças que gera a ordem do grupo. Uma comunidade surda, portanto, refere-se a um grupo de pessoas que estão envolvidas com a surdez – compartilhando interpretações, significados e representações – seja pelo fato de serem surdos, de serem parentes de surdos, de serem amigos de surdos, ou de serem profissionais que trabalham com surdos, cujo envolvimento se dá

pela sensibilização para com as questões que envolvem os surdos – sua língua, sua cultura, seus direitos, seus saberes, sua luta, etc.

Os Estudos Surdos constituem-se como parte dos Estudos Culturais no sentido de enfatizar a diferença como constituição histórica e cultural. Destacaria aqui, uma aproximação das concepções de McLaren sobre pós-modernismo de resistência referente à concepção de diferença e configuração de campo de lutas.

McLaren (1997, p.68-9) enfatiza que o pós-modernismo de resistência deve ser concebido “como uma política da diferença, como a teoria da prática e a prática da teoria” a partir da perspectiva social e histórica de conflitos sociais e não apenas como contradições pontuais ou, nas palavras de McLaren, “textuais”, mas processos que envolvem a produção de significações e subjetividades. Ainda na sua concepção, comenta que o pós-modernismo “leva em consideração tanto o nível macropolítico da organização estrutural quanto o micropolítico de manifestações de opressões diferentes e contraditórias com formas de análise das relações globais de opressão.” (MCLAREN, 1997, p.69).

A partir destas considerações, McLaren propõe a elaboração de um currículo multicultural no qual esteja contemplada a perspectiva política da diferença como experiências de significação “tanto reflexivas quanto constitutivas de relações políticas e econômicas prevalentes” (EBERT, 1991b, apud MCLAREN, 1997, p.78). Enfatiza que a elaboração curricular deve partir da especificidade da reflexão das relações de identidade e diferença.

A construção de significado e identidade, enquanto produto de significação é instável e em deslocamento “podendo apenas ser temporariamente fixados, dependendo de como estão articulados dentro de lutas discursivas e históricas particulares” (MCLAREN, 1997, p.123) alertando para a necessidade de transformação das relações sociais em que os significados são constituídos.

Quanto à concepção de diferença, além do caráter histórico e cultural já comentado, McLaren (1993, p.133) enfatiza que as diferenças “são sempre diferenças em relação, elas nunca são simplesmente flutuações livres”. Não são absolutas e nem portadoras de uma essencialidade ou homogêneas, daí seu caráter específico numa perspectiva de micro ou macro-estruturas de diferença em relação.

Uma última observação sobre as perspectivas de McLaren sobre uma pedagogia multicultural, diz respeito a sua concepção de totalidade. Reporta-se a

Ebert para definir totalidade como “um sistema de relações e estrutura de diferença sobredeterminados” tendo como perspectiva as relações de dominação, opressão e de exploração. Qualifica a totalidade utilizando o conceito de “global” de Zavarzadeh e Morton (1991) numa perspectiva de explicação relacional e transversal como forma de questionar a especificidade local, relacionando-a com a estrutura social mais ampla.

Ao considerar a experiência surda não como deficiência e sim como diferença, partilhando da concepção de McLaren de que as diferenças são socialmente construídas histórica e culturalmente, procurei resgatar o histórico das abordagens pedagógicas de educação para os surdos visando situar, no processo histórico, a experiência por mim vivenciada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha, comparando e relacionando o processo histórico mundial e brasileiro e relacionando-os com a história local de propostas pedagógicas direcionadas aos surdos.

No primeiro momento, tive por objetivo resgatar o histórico para refletir sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular a qual eu estava presenciando com o intuito de buscar elementos para elaboração de uma abordagem bilíngüe partindo da ótica da Geografia enquanto disciplina integrante da grade curricular, tanto no que se refere à elaboração de uma proposta pedagógica, quanto metodológica de ensino da disciplina.

A idéia foi propor atividades didáticas a partir de conceitos relacionados ao espaço para a partir desta interação prática de ensino da disciplina, relacioná-la com as leituras direcionadas para a contribuição da Geografia para a elaboração de uma proposta pedagógica bilíngüe. Pensei que tal empreendimento poderia ter por objetivo o estudo da espacialidade da cultura surda e da língua de sinais em que as atividades didáticas contribuíssem como dados de reflexão para a elaboração metodológica de ensino da língua escrita, tendo como recurso a espacialidade da língua de sinais, visto que, para os surdos, a língua escrita constitui-se como segunda língua, ou língua estrangeira.

Tive a intenção de partir da particularidade das experiências didáticas, comparando-as e relacionando-as com a produção da escrita surda como expressão singular da diferença com a literatura que tive acesso sobre a temática de educação e cultura surda, levando-me a estruturar a apresentação deste trabalho em três partes.

A primeira parte constitui-se de três capítulos. No primeiro capítulo procuro resgatar a história educacional dos surdos no cenário mundial, no qual discuto a configuração de campos de forças a partir de duas orientações distintas: O Ouvintismo² e o Bilingüismo, as quais podem ter gerado propostas híbridas construídas mediante o contato com os dois campos de força citados na disputa pela hegemonia de suas respectivas propostas. Portanto, uma disputa pelo poder de influência política, econômica e cultural, daí a vinculação deste trabalho aos Estudos Culturais conforme já comentado.

Nesta disputa pelo poder, constituíram-se territorialidades de resistências das comunidades surdas em relação à imposição da língua e cultura ouvinte. O conceito de territorialidades de resistência é uma construção das referências apontadas por McLaren quando este discute a concepção de pós-modernismo de resistência, no qual a diferença é entendida como uma construção histórica e cultural que se manifesta mediante a contestação da imposição da cultura majoritária.

Defino aqui resistência, no sentido de manter viva a língua e a cultura surda contra a homogeneização cultural de dominação. Territorialidade por expressar a constituição de grupo, de configuração de espaços materiais e imateriais mediados pelas relações de poder, ou conforme as palavras de Souza (2000, p.86) o território é: “um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define ao mesmo tempo um limite, uma alteridade: a diferença entre “nós” (o grupo, os membros da coletividade ou “comunidade”, os *insiders*) e os “outros” (os de fora, os estranhos, os *outsiders*)³. Enfim, território pressupõe relações de poder que configuram um determinado espaço.

Em função do conceito de território estar relacionado com as relações de poder, este aqui é entendido conforme a concepção de Hannah Arent⁴ (1985, apud SOUZA, 2000, p.80) como “à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido”.

Portanto, territorialidades de resistência são as configurações de grupos sociais que a partir da construção de uma identidade cultural lutam pela sua

² Conceito de Skliar (1998:15) referente a “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”. Neste trabalho, utilizo o conceito referindo-me às propostas pedagógicas relacionadas a modalidade oral-auditiva enquanto expressão ideológica de leitura e conhecimento conforme será discutido no capítulo 1.

³ Grifos do autor.

preservação em detrimento das tentativas de subordinação, ocultação ou assimilação pela cultura majoritária, sendo esta definida como a cultura predominante vinculada pelas instituições sociais como tentativa de legitimar uma identidade coletiva e homogênea.

Os conceitos de campos de forças e territorialidades de resistência voltam a ser abordados no capítulo dois em que procuro demonstrar que, tanto no cenário nacional, como no regional e local, estas manifestações se expressam enquanto influência de um cenário mundial, devendo ser observadas as respectivas peculiaridades, bem como, a configuração de possíveis hibridizações decorrentes das duas abordagens educacionais norteadoras das propostas pedagógicas.

São utilizadas quatro entrevistas como fontes para resgate da história da educação de surdos no município. As quatro entrevistadas são professoras da rede municipal, que acompanharam o processo histórico de educação de alunos surdos no município de Canoas, sendo que duas são favoráveis a política de inclusão de surdos no ensino regular e duas contrárias, defensoras de escolas exclusivas para surdos.

Portanto, o método de entrevista utilizado foi o qualitativo, tanto pela obviedade do caráter numérico das entrevistadas, como pelo caráter exploratório de dados referentes à história educacional de surdos no município de Canoas dada a insuficiência de fontes para consulta. O procedimento investigativo segue as sugestões de Cortes (1998, p.17) referentes à observação participante, às entrevistas e análise das mesmas.

O procedimento para realização das entrevistas teve variações entre o tipo de entrevista aberta e entrevista semi-estruturada. O primeiro foi utilizado para resgate da história da educação de surdos no município; enquanto que o segundo foi utilizado a partir das perguntas formuladas que tinham por objetivo conduzir as entrevistas não apenas para resgatar o histórico da educação de surdos no município como para registrar o posicionamento das entrevistadas em relação a inclusão ou não de alunos surdos no ensino regular.

Quanto à observação participante, esta é aqui entendida como uma interação entre observador e entrevistado na elaboração da investigação científica na qual “o

⁴ ARENT, Hannah (1985, p.24). **Da violência**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto” (MINAYO⁵, 1994, apud CORTES, 1998, p.23).

Em relação à análise das informações coletadas, a técnica utilizada foi a análise temática de conteúdo. A análise de conteúdo pressupõe a valorização da subjetividade com o intuito de analisar o significado das informações. Destaquei aqui a análise temática a partir do que Cortes (1998, p.32-3) comenta, embasando-se em Minayo,⁶ de que: “O tema é a unidade de significação que se depreende de um texto analisado de acordo com critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura”. Por tema, considero a educação de surdos em relação a qual destaco a análise dos dados coletados em duas categorias: a histórica educacional e a inclusão de surdos no ensino regular.

Isto porque no capítulo dois, é comentado que a configuração de campos de forças contemporâneos se expressa hoje no debate da inclusão ou não dos surdos no ensino regular, daí o objetivo de registrar as opiniões das entrevistadas como forma de demonstrar o questionamento da inclusão a nível local.

No capítulo três, é colocado minha experiência pessoal sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular, com ênfase na minha atividade como professor-referência de tradução da língua portuguesa para língua de sinais e alguns apontamentos pessoais sobre a construção de uma proposta pedagógica bilíngüe.

A segunda parte deste trabalho é formada pelos capítulos quatro, cinco, seis e sete. No capítulo quatro é apresentado a espacialidade da LIBRAS expressa na modalidade espaço-visual de comunicação e conhecimento de mundo dos surdos. No capítulo cinco, é abordado a teorização do espaço na psicologia cognitiva. No capítulo seis, é discutido novamente o conceito de espaço enquanto objeto de estudo da geografia. No capítulo sete, o conceito de região e território como conceitos balizadores do espaço segundo a ótica geográfica.

A terceira e última parte resgatam algumas reflexões desenvolvidas ao longo de todo trabalho bem como a apresentação das atividades didáticas dispostas em três partes. A primeira parte com sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, a segunda parte refere-se ao desenvolvimento de

⁵ MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento – Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec – Abrasco, 1994, p. 135.

⁶ Ibid., p.208.

uma das atividades em sala de aula e na terceira parte as atividades desenvolvidas na oficina pedagógica.

**I. PARTE:
ASPECTOS HISTÓRICOS
DA
EDUCAÇÃO DE SURDOS**

1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CENÁRIO MUNDIAL

Março de 2000, Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha. Já havia sido comunicado aos professores que a partir daquele ano haveria inclusão de alunos surdos no Curso de Suplência, hoje Ensino de Jovens e Adultos. Em reunião com representantes do Ensino Especial da Secretaria Municipal de Educação, foi lembrado ao grupo de professores que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – prevê a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais⁷ no ensino regular, medida esta considerada pela Equipe de Ensino Especial como um aspecto progressista em prol da democratização e da integração social.

Quanto aos surdos, os professores deveriam utilizar mais imagens como recurso didático, falar com o rosto voltado para os alunos para que estes pudessem ler os lábios. Também foi comunicado que havia diferentes abordagens pedagógicas referentes à educação de surdos das quais sugeriram a adoção da Comunicação Total, abordagem que defende a utilização de todos recursos possíveis: fala, mímica, teatro, etc, visando à comunicação com os alunos surdos.

Pensar a inclusão de surdos no ensino regular e as dificuldades de adaptação que isso acarreta para a prática dos professores e a escola como um todo requer a retomada da História da Educação de Surdos bem como as propostas educacionais a eles dirigidas. A retrospectiva histórica e o conhecimento das propostas pedagógicas para a educação de surdos tornam-se necessárias tendo em vista não só o desafio pelo qual a escola e o corpo docente teve de se confrontar, como também, a própria polêmica entre educadores e especialistas em educação sobre a viabilidade ou não da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, além, é claro, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação a qual prescreve a inclusão sob forma de lei.

Este capítulo tem por finalidade retomar a História da Educação de Surdos no contexto mundial, juntamente com as propostas educacionais a eles dirigidas. A História dos Surdos será retomada a partir das considerações de Oliver Sacks

⁷ Segundo a concepção da Declaração de Salamanca, o conceito de crianças portadoras de necessidades especiais “refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (1994, p.18 apud Sá,1999, p.60).

(1990), Maria Cecília de Moura (2000), Nídia Regina Limeira de Sá (1999) e Márcia Goldfeld (2001). O objetivo não é uma retomada exaustiva que dê conta de uma história analítica e sistematizada, pois para cumprir tal objetivo seria necessário a leitura de outros autores especialistas e com obras publicadas sobre o assunto as quais não tive acesso, como por exemplo, Harlan Lane, e Sanches. A intenção é o resgate de como a construção de certas concepções, como por exemplo, a idéia construída de que a língua de sinais não se constituiria em uma língua complexa em detrimento da língua oral considerada como superior sem a qual seria impossível o desenvolvimento do pensamento abstrato. Daí a derivação de outras idéias difundidas ao censo comum como a incapacidade dos surdos de administrarem a própria vida como se se constituíssem em seres humanos inferiores ou incapazes quando comparado aos ouvintes.

Idéias como estas, influenciaram diretamente na elaboração de propostas educacionais que tinham por objetivo o desenvolvimento da oralidade em que se proibiu ou era reservado um papel secundário à língua de sinais no processo educativo de crianças surdas.

Em vista disto, os surdos comunicavam-se em língua de sinais em espaços como banheiros, corredores ou em lugares escondidos distantes da vigia ouvinte, configurando territorialidades de resistência à imposição de uma língua e cultura que não era a sua. Em consequência disto, na sua trajetória de preservação da língua e construção de identidade, desenvolveram-se também propostas educativas em que os educadores propunham a língua de sinais como principal referência metodológica para a educação de surdos.

Esta oposição de propostas pedagógicas: de um lado, o Oralismo, defensor do ensino da língua oral em que era reprimida ou dada uma posição de subordinação à língua de sinais, visto que o objetivo era desenvolver a oralidade, e, de outro lado, os defensores da língua de sinais como principal instrumento de ensino, configuram campos de forças opostos em que cada um procura impor-se como proposta hegemônica.

Estes campos de forças opostos, denomino aqui como duas territorialidades: a territorialidade ouvinte e a territorialidade surda em relações as quais houve avanços e recuos de ambas territorialidades na tentativa de imposição de suas respectivas propostas no sentido de uma detenção de poder de uma sobre a outra. Nesta disputa territorial, configuraram-se também propostas híbridas de influência

recíproca, mas nunca afastada a possibilidade de sobreposição ou tentativa de dominação de uma sobre a outra. Juntamente a reciprocidade ou a hostilidade das duas territorialidades, processa-se a elaboração das propostas pedagógicas já conhecidas como Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo.

Farei a periodização, a partir da referência do conceito de territorialidade, dividindo tanto o desenvolvimento histórico como as propostas pedagógicas como Ouvintismo e Bilingüismo. Ouvintismo, conceito de Carlos Skliar para designar todas as tentativas de construção do surdo como ouvinte, compreendendo tanto o Oralismo como a Comunicação Total e o Bilingüismo, este compreendendo diferentes pontos de vistas: propostas bilíngües que se limitam apenas à utilização da língua; as que consideram a experiência surda como expressão cultural, até as denominadas como propostas bi-culturais, que seria a convivência e inter-relação entre duas línguas: a língua oral e a língua de sinais.

Gostaria de salientar que Britto (1993, p.27) define a existência de duas filosofias educacionais para a educação de surdos: O Oralismo e o Bilingüismo. Não considera a Comunicação Total como filosofia educacional pois passou a “se constituir apenas numa técnica manual do Oralismo”.⁸ Digo isto para referendar a periodização a qual optei em que o Oralismo e a Comunicação Total constituiu-se em uma única matriz referencial.

No entanto, utilizo o conceito de territorialidade e a partir deste conceito o conceito de Ouvintismo de Carlos Skliar para destacar a oposição dos projetos educacionais acima citados, onde a disputa processa-se ao longo da história cujo processo ainda está em curso, daí eu ter utilizado o conceito de territorialidade no sentido de que, uma territorialidade compreende a demarcação de espaços, sejam eles materiais (espaços físicos) ou imateriais (espaços simbólicos e imaginários) construídos pelos grupos sociais em prol da conquista de hegemonia de seus respectivos projetos de vida. Pretendo, no decorrer deste trabalho, demonstrar esta disputa a qual denomino de campos de forças opostos.

⁸ BOUVET, (1997) apud BRITTO, 1993, p.31.

1.1 “No Princípio era o Verbo”: Os surdos da Antigüidade à Idade Média

Extraída da obra de Sacks (1990), a frase bíblica acima ilustra a perspectiva ouvintista na sua perspectiva oralista em que o vocábulo “verbo” refere-se à palavra oralizada não contemplando a palavra sinalizada enquanto signo que detém um significado. Originária do latim, uma das acepções da palavra, além da relacionada à classe gramatical, é definida pelo dicionário Aurélio: “[do lat. verbu.] S.m. **1.** Palavra, vocábulo. **2.** Tom de voz; entonação. **3.** Rel. A segunda pessoa da Santíssima Trindade, encarnada em Jesus Cristo. **4.** A sabedoria eterna. **5.** Expressão (2)”. Observa-se que somente na quinta definição é que aparece a palavra “expressão”, na qual estaria contemplado o sinal, dado ao reconhecimento da língua de sinais como língua complexa. Nas demais definições observa-se a relação com a palavra oralizada como expressão hegemônica do vocábulo que a nomeia (verbo) associada a uma origem divina de onde se derivaria a palavra vocalizada enquanto detentora da supremacia comunicativa. Sem ela não há possibilidade do desenvolvimento da sabedoria e nem mesmo a comunicação com a Santíssima Trindade.

O papel hegemônico dado à palavra oral enquanto característica própria do ser humano influencia a cristalização da idéia de que sem a palavra oral o indivíduo não se constitui como ser humano. Daí, desenvolver-se historicamente a perspectiva Ouvintista, a partir da Antigüidade, em que o surdo não é considerado ser humano uma vez que não oraliza. Percebe-se aqui, que na periodização proposta, relaciono o Oralismo como parte de um referencial maior anteriormente denominado como Ouvintismo.

Neste sentido, oralismo deve ser entendido como as expectativas e referências a oralização, enquanto que Ouvintismo contemplaria, além do oralismo, as referências culturais expressas a partir da experiência histórica do convívio das comunidades humanas, principalmente pela comunicação da palavra falada constituindo-se em ideologia.

Esta construção cultural, como conseqüência da modalidade oral-auditiva, impõe-se como cultura hegemônica em que as demais expressões culturais são vistas como uma diversidade integrante da expressão cultural dominante devendo adaptar-se ou subordinar-se a mesma. Portanto, Ouvintismo seria a cultura ouvinte que se impõe como cultura hegemônica em relação a qual outras expressões

culturais deve-se adaptar observando a cultura hegemônica como padrão ou referência no processo de construção de conhecimento e de identidade cultural.

O Oralismo contém e está contido na proposta Ouvintista, assim como esta constitui e constituiu-se no Oralismo enquanto experiência desenvolvida ao longo do processo histórico da Antigüidade aos dias atuais.

Na Antigüidade Clássica, tanto na Grécia como em Roma, os surdos não eram considerados como seres humanos completos, pois a condição de ser humano pressupunha o domínio da linguagem expressa pela fala. Moura (2000, p.16) comenta que “Aristóteles considerava que a linguagem era o que dava condição de humano para o indivíduo. Portanto, sem linguagem, o Surdo era considerado não humano”.

Os surdos também estariam privados de desenvolvimento das estruturas de pensamento, daí a ênfase dada ao ensino da fala para surdos com o intuito de resgate da humanidade perdida. Percebe-se, que a idéia de considerar o surdo como um não humano, que não tem condições de desenvolver as estruturas de pensamento, trouxe como consequência na construção histórica de percepção do sujeito surdo pelo ouvinte como pessoas incapazes de desenvolver pensamentos abstratos e todo um conjunto de características que se cristalizaram como próprias das pessoas surdas.

Os romanos proibiam aos surdos de gozarem dos mesmos direitos que os ouvintes como por exemplo, o direito de receber herança e constituir família. Não podiam casar e eram tidos como incapazes, daí a necessidade de ter um curador para cuidar de seus interesses. Não podiam ser sujeitos de suas vidas, fato este que ainda hoje se observa em muitas famílias cuja superproteção não permite que os surdos tornem-se agentes sociais que administrem suas próprias vidas.

Também na Idade Média, os surdos eram discriminados por não falar e a Igreja Católica, nas palavras de Moura (2000, p.16), “acreditava que suas almas não poderiam ser consideradas imortais, porque eles não podiam falar os sacramentos”. A idéia de que os sacramentos e a salvação da alma só poderiam ocorrer mediante o uso da fala, possibilita, por parte da Igreja, investir na educação de surdos. Além da questão religiosa, também os aspectos jurídicos de proibição dos surdos receberem herança e gerenciarem suas próprias vidas contribuíram para que educadores procurassem desenvolver propostas educacionais com a utilização ou

não da língua de sinais, para que os surdos desenvolvessem a fala garantindo sua humanidade e acesso aos direitos políticos e sociais.

1.2 Os Surdos na Idade Moderna e Contemporânea

Segundo Moura, Bartolo della Marca d'Ancona, advogado e escritor do século XIV, foi o primeiro a afirmar que o surdo poderia aprender utilizando a Língua de Sinais como instrumento. Já no século XVI, o italiano Girolamo Cardano afirmava que os surdos poderiam ser ensinados a ler e escrever sem a fala.

Destaque especial deve ser dado a Pedro de Leon considerado precursor de educação de surdos. Conseguiu, através de ensinamentos da Doutrina Cristã, desmistificar a crença defendida por alguns médicos de que os surdos possuíam lesões cerebrais. Na época, Pedro de Leon educava filhos da nobreza que eram proibidos quando primogênitos de receber títulos e herança (Moura, 2000:18). Moura salienta a supremacia da perda de direitos em relação a pressupostos filosóficos e religiosos contribuíram para impulsionar as teorias da abordagem Oralista, pois a capacidade de oralizar era critério balizador para obtenções de direitos perante a lei.

Esta realidade fez com que os nobres manifestassem interesse pela educação de seus filhos surdos, ocasionando o interesse de muitos educadores pelo trabalho de Pedro de Leon. O primeiro deles foi Juan Pablo Bonet (1579-1629). Entre outras técnicas utilizadas atribuídas ao trabalho de Pedro de Leon, que infelizmente não havia passado a ninguém sobre sua metodologia de trabalho, está a utilização do alfabeto através da configuração da mão. Posteriormente, o mesmo alfabeto viria a ser utilizado por outros educadores cuja origem, segundo Moura, não é através da publicação do manual de Bonet, e sim de um livro de orações publicado trinta anos antes. A autora ainda coloca que o trabalho de Bonet serviu como base para o desenvolvimento de três abordagens oralistas: "Pereire, nos países de língua de origem latina; Amman, nos países de língua alemã e Wallis, nas Ilhas Britânicas.

Esses autores consideravam fundamental a oralização como elemento constituinte de humanidade. Amman chegou a afirmar que a utilização da Língua de Sinais era prejudicial ao desenvolvimento do pensamento, embora a utilizasse mas com o objetivo único de servir como instrumento para desenvolvimento da fala. Wallis, mesmo sendo considerado o precursor do oralismo na Inglaterra, desistiu da

oralização de surdos em razão da necessidade constante de repetição para que o surdo não esquecesse o que havia aprendido.

Todos estes autores do século XVII defendiam a Oralização como instrumento de humanização dos surdos, embora todos eles utilizassem sinais para atingir este objetivo. Os sinais eram utilizados com fins de desenvolvimento da fala. Pensando na perspectiva do desenvolvimento do processo histórico, percebe-se que até hoje há propostas pedagógicas que continuam utilizando a língua de sinais apenas como meio para atingir a oralização como objetivo maior conforme será colocado mais adiante.

Neste sentido, pode-se salientar a defesa de uma visão de mundo particular que considera a oralização como pressuposto de humanidade e de normalização a qual deve ser atingida independente dos esforços empreendidos. Esta visão particular, de normalização do surdo para que este se torne um ouvinte é defendido aqui, a partir do já citado conceito de Ouvintismo de Sckliar enquanto campo de força portador de um projeto que supervaloriza a modalidade oral-auditiva como estandarte da normalidade e, como tal, insiste na predominância de seu projeto.

Em oposição a este projeto, desenvolvem-se também os defensores da língua de sinais como língua natural dos surdos e enquanto tal, a idéia de utilizá-la como instrumento de educação e desenvolvimento cognitivo dos surdos. Acredito que esta proposta seria a base do desenvolvimento do Bilingüismo partindo da idéia de que este se definiria como a presença de duas línguas de interlocutores que as utilizam para a comunicação. Portanto, o Bilingüismo, assim como o Ouvintismo, colocam-se como um processo histórico cuja trajetória deve ser resgatada não se limitando apenas a abordagem educacional desenvolvida nas últimas décadas do século XX e sim, desde o momento em que se questionou a possibilidade de utilização da língua de sinais para desenvolvimento cognitivo dos surdos.

As origens do Bilingüismo devem ser pesquisadas desde os primeiros relatos de pessoas que passaram a defender que os Sinais expressam uma complexidade comunicativa cuja modalidade constitui-se em uma língua, até a atualidade como resultado de um processo histórico marcado por muitas variáveis que influenciaram nas diversas concepções de bilingüismo como também a interação com as comunidades ouvintes na elaboração de novas características e até mesmo desenvolvimento de novos sinais enquanto produto das tentativas de comunicação. Como exemplo, pode-se citar os Sinais Metódicos inventados por Abbé de L'Eppée

para representar a estrutura da Língua Francesa cujos vocábulos não existiam na Língua de Sinais Francesa ou ainda as línguas orais modernas sinalizadas como o inglês e o português muito difundido e incentivado pela filosofia da Comunicação Total conforme será colocado posteriormente.

1.3 Século XVIII: A Língua de Sinais Como Referência para a Educação de Surdos

Retomando a narrativa histórica, vimos que no século XVII os pesquisadores acreditavam na oralização como forma de integração e inclusão dos surdos no meio social. Já no século XVIII, a eficácia da proposta oralista começou a ser questionada aumentando os adeptos da língua de sinais enquanto língua própria dos surdos, a qual deveria ser usada como principal referência no processo educativo.

É no século XVIII que a língua de sinais passa a preponderar no ensino de surdos fazendo com que alguns autores o considerem como “a época áurea da história dos surdos no mundo” (Sá, 1999, p.75). Destaque especial deve ser dado ao já mencionado Abbé L’Epée, e o sistema de Sinais Metódicos por ele inventado. Além disso, foi o primeiro a reconhecer que os surdos possuíam uma língua própria, embora a considerasse limitada; criticou o ensino da fala devido à morosidade que tal atividade exige, criticou a idéia em voga na época, de que a língua de sinais só tinha capacidade de expressar idéias concretas e fundou em sua casa, em 1760, O Instituto Nacional para Surdos-Mudos, na cidade de Paris, primeira escola pública para surdos no mundo.

No seu livro “Institution des Sourds-Muets par la Voie des Signes Méthodics”⁹ faz a seguinte referência à Língua de Sinais:

Todo Surdo-Mudo enviado a nós já tem uma linguagem [...] Ele tem o hábito de usá-la e compreende os outros que o fazem. Com ela ele expressa suas necessidades, desejos, dúvidas, dores, etc. e não erra quando os outros se expressam da mesma forma. Nós desejamos instruí-los e assim ensiná-los o Francês. Qual é o método mais simples e mais curto? Não seria nos expressando na sua língua? Adotando sua língua e fazendo com que ela se adapte a regras claras, nós não seríamos capazes de conduzir a sua instrução como desejamos?

⁹ MOURA (2000:23) referindo-se à citação de Lane (1989:59-60) sobre o livro de L’Epée de 1776, part.1, cap.IV, p.36.

Após a morte de L'Épée, em 1789, o jogo de forças entre partidários da língua de sinais e daqueles que defendiam o Oralismo volta enquanto campos de forças oponentes em busca da supremacia de seus respectivos projetos. Abbé Sicard substitui L'Épée na direção do Instituto Nacional do Surdo (1790) e após a sua morte, (1822) a disputa pelo poder confrontava projetos pedagógicos distintos: de um lado a continuidade da utilização da língua de sinais tendo o professor surdo Massieu como candidato natural ao cargo, de outro lado, Jean-Marc Itard e do Baron Joseph Marie de Gerando que encarregaram-se de impedir que Massieu assumisse a direção do Instituto Nacional de Surdos.

O Oralismo, neste momento histórico, toma um novo paradigma em relação à surdez. Antes a discussão sobre a surdez tinha um cunho filosófico, religioso e social. Conforme nos relata Moura, agora passa a ser encarada como doença mediante a influência do filósofo Condillac, que defendia que o conhecimento humano só pode processar-se através das sensações. Portanto, a surdez deveria ser eliminada ou no mínimo amenizada para que o surdo tivesse acesso ao conhecimento.

A surdez, vista como doença, passa a ser considerada como objeto da medicina. Esta passa a ter influência sobre as propostas educacionais para os surdos denominada por muitos estudiosos como “pedagogia clínica” dada a intromissão desta área de conhecimento sobre os currículos escolares e abordagens educacionais na medida em que prioriza-se (e isto continua acontecendo em muitas escolas de todo mundo) a ênfase sobre a oralização como forma de fazer do surdo um protótipo mais próximo possível de um ouvinte.

Nesta perspectiva, é influenciado pelas idéias de Condillac, Jean-Marc Itard realiza vários experimentos com surdos na tentativa de recuperar a audição dos mesmos. Pesquisas e experiências realizadas desde dissecação de cadáveres, choques elétricos, até fratura de crânios chegando a causar a morte de um de seus alunos. Em suas publicações, afirma que o surdo era intelectual e emocionalmente primitivo, sendo necessário desenvolver a oralização dos mesmos para superar esta característica. Para o sucesso da oralização, deveria ser evitada a utilização da língua de sinais entre os surdos, pois colocava como um empecilho para o sucesso da oralização.

Este avanço do Oralismo não se efetivou de forma tranqüila, pois os surdos, como em outros momentos históricos anteriores e também posteriores, resistiram

utilizando a língua de sinais em seus clubes e associações, em banheiros e corredores de escolas. Embora a nível acadêmico, a controvérsia permanecesse conforme a citação de Lane¹⁰ (apud Moura, 2000, p.26) de uma discussão entre Itard e Massieu:

Itard dizia: a surdez é uma doença: você não a escolheria, apesar de poder se conformar com ela. Massieu dizia: a pobreza é uma doença pela mesma lógica, de fato você poderia viver bem sem o som, da mesma forma como sem recursos, apenas se a sociedade não visse nenhuma desgraça ou ameaça nisto, apenas se ela desse acesso à educação às crianças surdas e às crianças pobres e desta forma uma oportunidade para elas serem o que podem ser. Itard dizia: mas a surdez se coloca no caminho da educação e admissão na sociedade. Massieu dizia: a não utilização de sinais foi o obstáculo à educação e sempre existiu uma sociedade surda.

Observa-se neste diálogo, não apenas os pontos de vistas contrários em relação à educação dos surdos, como também a referência norteadora de cada um deles presente no processo histórico até os dias de hoje. Tais referências expressam a visão de mundo de cada uma das propostas: a normalização enquanto ideal ouvinte evidenciada nas palavras de Itard e a cultura surda nas palavras de Massieu.

Quando Itard afirma que “a surdez se coloca no caminho da educação e admissão na sociedade” percebe-se neste discurso que a admissão anunciada requer a transformação do surdo em ouvinte, ou como já mencionado, um protótipo de ouvinte, uma vez que a oralização é expressão mais externa balizadora do ideal ouvinte de normalização. A oralização jamais será alcançada de forma totalmente compreensível pelo surdo, mas de qualquer forma, mesmo que esta oralização apresente problemas de pronúncia ou mesmo de clareza na compreensão da idéia anunciada através da palavra enquanto signo auditivo, ainda assim, é uma aproximação daquilo que é considerado como “normal” na sociedade majoritária que é a língua oral enquanto instrumento de comunicação e conhecimento de mundo.

É a possibilidade de ver-se no outro, de perceber no outro uma característica de identidade, de sentimento de pertencimento, de inclusão social daquele que a princípio é diferente mas que pode se tornar igual a partir do momento em que domine a fala enquanto instrumento de comunicação e convívio social, ainda que tal domínio não se expresse de maneira satisfatória.

¹⁰ LANE, H. **The mask of benevolence**. New York: Vintage Books, 1989. When the mind hears. A

Quando afirmei que tal perspectiva perpassa também os discursos de hoje, pensei nos argumentos apresentados pelos especialistas defensores da inclusão dos surdos no ensino regular de que, a inclusão faz-se necessária como forma de inclusão social, de evitar a guetização gerada pelas escolas especiais. Guetização no sentido da preferência de convívio do surdo com seus iguais impedindo sua participação ou inclusão na sociedade majoritária ouvinte. Implícito está o ideal de normalização obtida mediante a adaptação à sociedade ouvinte majoritária, objetivando torná-lo um igual independente de que esta inclusão custe a recusa de sua identidade cultural cuja expressão mais concreta é a utilização da língua de sinais.

Sua modalidade de linguagem é secundarizada uma vez que o objetivo maior é o aprendizado da língua da cultura majoritária, enquanto que a sua, mesmo que reconhecida enquanto manifestação cultural, goza apenas do status de uma variante cultural, uma diversidade de um todo maior e não uma diferença, pois diversidade requer a aceitação da cultura majoritária enquanto agente do sentimento de pertencimento, enquanto que diferença implica no reconhecimento de uma identidade e ponto de vista diferente. Vista como diversidade, assimila facilmente a cultura majoritária como sua, vista como diferença, requer o reconhecimento como expressão cultural e, portanto, respeito e direito de espaço de expressão para evitar a sua diluição enquanto sujeito identitário mediante a imposição cultural ouvinte como prática colonialista.

Voltando ao discurso de Itard, afirmando que Massieu, não escolheria a surdez restando-lhe a alternativa de acostumar-se com ela, evidencia o entendimento da surdez como doença. O “apenas poder se conformar com ela” deixa implícito o sentimento de algo que falta, uma aceitação lamentável de que algo está perdido. A idéia de que não se escolheria a surdez demonstra a incapacidade de que, a leitura de mundo, o conhecimento, a comunicação processe-se de uma outra modalidade que não oral-auditiva. Portanto, o ideal de reparação ou recuperação daquilo que está em falta.

Este posicionamento também permanece atual no sentido de que muitos médicos, educadores e familiares investem em procedimentos que objetivem a

recuperação daquilo que é entendido como falta, como perda: a oralização como aspecto mais externo e possível da cultura ouvinte e a audição como ideal.

Quanto à fala de Massieu, gostaria de salientar a idéia de diferença e de cultura implícita em seu discurso: “[...] você poderia viver bem sem o som[...] apenas se a sociedade não visse nenhuma desgraça ou ameaça nisto[...] e desta forma uma oportunidade para elas serem o que podem ser.” Ou seja, há a possibilidade de viver sem o som na medida em que ele nunca fez parte da sua vida e se nunca fez parte, não pode ser considerado como falta se nunca esteve presente, não tem que procurar recuperar uma coisa que não existiu, portanto, é diferente e enquanto diferente o direito de “serem o que podem ser”. Percebe-se que o discurso da defesa da diferença não é uma manifestação recente, embora hoje este discurso seja evocado como argumento contra o discurso clínico da necessidade de oralização, do direito de escolha do surdo de optar ou não pela oralização.

Nas palavras de Massieu: “[...] a não utilização de sinais foi obstáculo à educação e sempre existiu uma sociedade Surda[...]” expressa a surdez enquanto manifestação cultural, quer na necessidade de reconhecimento dos sinais como instrumento facilitador de aprendizagem, quer na afirmação de que “sempre existiu uma sociedade Surda”, pois o fato de existir uma sociedade pressupõe-se a existência de uma identidade na qual o sujeito se identifica e se reconhece como parte da expressão do seu “eu”. Hoje partidários do bilingüismo saem em defesa da utilização da língua de sinais e comprovam mediante apresentação de pesquisas que a criança surda aprende com maior facilidade quando utilizam a língua de sinais o que, obviamente não basta para convencer os partidários contrários a utilização da língua sinais, tal como já acontecia nos séculos XVIII e XIX .

A história dos surdos não se restringe apenas à oposição de idéias opostas sobre a integração, inclusão social e educação dos surdos, mas também o confronto e luta pela predominância hegemônica da proposta defendida marcada por avanços e recuos de dominância de ambas propostas (Ouvintismo, Bilingüismo) ou delas derivadas. São estas tentativas de poder que caracteriza a configuração de territorialidades no sentido de haver disputa política pela predominância de uma proposta em detrimento da outra. Além da disputa política, há também a disputa por espaços que viabilizassem a vitória da proposta defendida através da ocupação ou afastamento de cargos administrativos.

Exemplo disso foram as proibições de uso da língua de sinais e contratação de professores surdos nas instituições de ensino, como aconteceu no Instituto Nacional de Educação de Surdos francês, quando dirigido por Desiré Ordinaire e com maior intensidade após o Congresso de Milão de 1880, considerado por muitos autores como o Congresso em que o Oralismo sai vitorioso. Este Congresso influenciou diversas instituições de ensino de todo mundo onde muitas seguiram a orientação de proibir o uso da língua e contratação de professores surdos.

A língua de sinais afastada facilitaria as propostas de oralização. A partir do momento em que não houvesse falantes da língua, a imposição da língua majoritária ocorreria com maior facilidade. Quanto ao afastamento dos professores surdos, seria a garantia física de banimento da língua, pois não haveria usuários adultos impedindo, portanto, o seu aprendizado e a construção de identidade do aluno em contato com o professor surdo e suas referências associadas à língua e cultura surda. Portanto, é o avanço de uma territorialidade que reterritorializa espaços ocupados por surdos ou mesmo pela língua de sinais como instrumento educativo.

Um outro exemplo desta disputa entre Ouvintismo e Bilingüismo foi a educação de surdos desenvolvida nos Estados Unidos. Thomas Gallaudet (1787 – 1851) foi o precursor da educação de surdos nos Estados Unidos. Em 1816, Thomas Gallaudet viajou para França para aprender o método de ensino de Abbé de L'Épée. Lá conheceu Laurent Clerc (1785 – 1869), surdo que teve sua formação no Instituto Nacional de Surdos-Mudos da França. Juntos voltaram para os Estados Unidos fundando a primeira escola pública para surdos começando a funcionar em abril de 1817.

Inicialmente, a escola recebeu o nome de “The Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons” fundada em Hartford. Mais tarde, a escola passou a se chamar de Hartford School. Na escola, Clerc ensinou aos professores ouvintes a Língua de Sinais Francesa e estes a utilizavam no processo de ensino-aprendizagem cuja fusão com os sinais dos surdos norte-americanos deu origem a Língua de Sinais Americana – ASL.

Em 1864, foi criada a primeira faculdade para surdos dos Estados Unidos (National Deaf-Mute College, hoje, Gallaudet University). Em 1869, existia nos Estados Unidos cerca de trinta escolas para surdos (dados apresentados por MOURA, 2000, p.32) e eram residenciais, tanto pelo fato de abrigar alunos que

vinham de lugares distantes, como também para facilitar o aprendizado da língua de sinais.

No entanto, também nos Estados Unidos a Língua de Sinais passaria a ter opositores defensores do Oralismo. Os primeiros a criticarem a utilização da língua de sinais foram: Horace Mann (1796 – 1859) e Samuel Howe (1801 – 1876). Mann, em 1844, viajou para a Europa e visitou escolas da Prússia Saxônia e Holanda. Volta para os Estados Unidos convencido de que o Oralismo era a melhor proposta pedagógica para educação de surdos. Seu depoimento ocasionou a viagem de Lewis Weld, representante da Escola Hartford, para a Europa (Grã-Bretanha, França, Holanda, Bélgica e Suíça) para verificar a veracidade do testemunho de Mann, chegando a conclusões opostas. Pressionado pelo Conselho de Educação e por pais que desejavam a oralização de seus filhos, concordou que se desenvolvesse a oralização para surdos que tivessem condições de aprendê-la e que se desenvolvesse o ensino da leitura orofacial.

Quanto a Mann, conseguiu apoio político para criar uma escola oralista, sendo a mesma fundada em outubro de 1867 em Massachusetts com o nome de Clark Institution. Defendia o banimento da língua de sinais para o processo de ensino-aprendizagem, era contrário às escolas residenciais, pois a existência das mesmas facilitaria a propagação da língua de sinais que considerava prejudicial para o ensino da fala. Além disso, facilitava a guetização dos surdos prejudicando a socialização na comunidade ouvinte.

Observa-se que o argumento de que uma escola somente para surdos prejudica a inclusão dos surdos na sociedade majoritária continua sendo defendido atualmente pelos partidários da inclusão dos surdos no ensino regular, ou seja, a inclusão do surdo é mais valorizada do que o acesso ao conhecimento de uma maneira mais acessível para o qual a língua de sinais continua sendo o melhor instrumento. Tal argumento, não questiona que o desenvolvimento cognitivo e o acesso ao conhecimento proporcionado pela língua de sinais facilitam a socialização do surdo uma vez que os desenvolvimentos da língua e do pensamento estão associados, fazendo com que a busca de comunicação seja qualitativamente melhor.

Moura (2000, p.36) comenta em seu trabalho que era maior a inclusão social dos surdos cuja formação dava-se nas escolas residenciais com a utilização da língua de sinais. Moura ainda argumenta que a convivência dos surdos entre si os

fortaleceria na reivindicação de seus direitos acrescentando que "Talvez fosse disto que Howe tivesse medo, assim como todos aqueles que apoiavam e que apóiam até hoje o oralismo, usando argumentos muitos semelhantes aos usados por ele há mais de um século atrás."

Acredito que a citação da obra de Moura reforça dois argumentos que venho salientando: um deles é a permanência de argumentos que já ocorriam nos séculos XVIII e XIX contrários a escolas exclusivas para surdos presentes ainda nos dias atuais; o outro diz respeito aos campos de forças opostas que configuram territorialidades contrárias. O medo citado de Howe, que era uma referência de Mann, caracteriza a disputa política de projetos pedagógicos opostos.

Impedir o contato dos surdos entre si representava a possibilidade de vitória do Oralismo enquanto proposta pedagógica, ampliando a atuação desta proposta enquanto territorialidade. Territorialidade no sentido de dominação política de uma ideologia que procura impor-se hegemonicamente, enquanto portadora de uma alternativa educacional cuja intenção não é colocar-se como uma possibilidade e sim como a única viável.

Finalmente, para melhor caracterizar esta disputa de territorialidade, que vinha desenvolvendo-se nos Estados Unidos, resta mencionar as divergências de idéias entre Alexander Graham Bell (1847 – 1922) e Laurent Clerc. As divergências entre Bell e Clerc podem ser sintetizadas conforme o quadro 1.

A reprodução do quadro da obra de Moura, não só demonstra sinteticamente a oposição de idéias entre Bell e Clerc, como também apresenta elementos norteadores da abordagem Bilíngüe expressa nas idéias de Clerc e do Ouvintismo nas idéias de Bell. Reforça a idéia aqui apresentada, de que as abordagens educacionais em relação à educação de surdos apresentam derivações de duas matrizes de origem: a abordagem Bilíngüe e Ouvintista.

A primeira trabalhando com a idéia de diferença cultural, enquanto que a segunda parte da modalidade oral-auditiva como referência de normalidade na qual as diferenças têm que ser adaptadas ou subordinadas. Sacks (1990, p.40) menciona que houve um aumento extraordinário de alfabetização de surdos tanto nos Estados Unidos como na França mediante a utilização da língua de sinais. Citando Lane, descreve que esta autora calculara "que por volta de 1869 havia 550 professores de surdos no mundo e que 41 por cento dos professores de surdos nos Estados Unidos também eram surdos." Ainda nas palavras de Sacks (1990, p.41):

O grande ímpeto de educação e libertação dos surdos, que dominou a França entre 1770 e 1820, continuou assim seu curso triunfante nos Estados Unidos até 1870 (Clerc, sempre ativo até o final de sua vida e com um grande carisma pessoal, morreu em 1869). E depois – e esse é o ponto crucial em toda a história – a maré virou, voltou-se contra o uso de Sinal por e para os surdos. Em vinte anos, o trabalho de um século foi desfeito.

Na verdade, o que acontecia com o Sinal e com os surdos era parte de um movimento geral (e, se assim quisermos, “político”) da época: uma tendência para a opressão e conformismo vitoriano, intolerância com minorias e costumes de minorias, de todos os tipos: religiosas, lingüísticas, étnicas. Foi nessa época que as “pequenas nações” e as “pequenas línguas” do mundo (por exemplo, Gales e o galês) se descobriram sob pressão para assimilar ou conformar-se.

Quadro 1: Melhor visualização das diferenças entre Clerc e Bell

Clerc	Bell
Surdez como diferença	Surdez como desvio
Ponto de vista social – Surdo como pessoa atípica	Modelo médico
Surdez como limitação social	Surdez como incapacidade física, sem cura, mas podendo ser aliviada (estigma encoberto)
Surdos: expectativa de que sua cultura e língua fossem aceitas pelos ouvintes	O papel do ouvinte é ajudar os Surdos a negarem a sua língua e cultura
Objetivo da educação: satisfação pessoal	Objetivo da educação: integração com a maioria ouvinte
Professor Surdo: modelo	Professor Surdo: inadequado por ser um obstáculo para a integração
Comunidade usando sinais: minoria lingüística nativa	Surdos: classe de deficientes
Mérito da congregação de Surdos (casais, escola, encontros)	Congregação de Surdos seria nociva (casamento, escolas residenciais, organizações sociais)
Favorável ao Bilingüismo (sinais mais escrita)	Monolingüismo para todos os americanos

Fonte: MOURA (2000, p.40)

Observa-se nas palavras de Sacks referência à intolerância a minorias lingüísticas e pequenas nações, reportando-nos à conjuntura histórica de afirmação do sentimento de nacionalismo e afirmação dos Estados Nacionais cujo processo histórico havia iniciado no início da Idade Moderna. Muito apropriado a sua menção ao “movimento político”, pois o banimento da língua de sinais não mais se referia apenas à modalidade oral-auditiva dos ouvintes enquanto modalidade de conhecimento e interação social em que se rejeita outras formas de comunicação e conhecimento de mundo. O caráter político de banimento da língua de sinais diz respeito à afirmação dos Estados Nacionais os quais delegam um idioma como língua oficial da nação.

A existência de múltiplos idiomas pode ser considerada, perigosa ou incômoda para um país, seja pela facilidade administrativa que uma só língua oferece para elaboração e cumprimento de leis, seja para facilitar a dominação política, pois a língua torna-se o veículo da imposição de uma cultura sobre outras, daí a necessidade de normalização e oficialização de um idioma enquanto língua oficial do país. Souza (2001, p.12) citando as palavras de Vidal de La Blache, lembra que “O papel de um país no mundo se mede pelo número de indivíduos que falam sua língua.” Complementando este raciocínio, Souza cita Mistral, segundo o qual: “a língua é o mais poderoso instrumento de conquista porquanto permite impor idéias e valores sem contestação”. Uma última citação de Souza (2001, p.13), sobre a importância da língua como instrumento de dominação, é sobre a obra Geografia Política de Moodie:

A língua é o veículo de pensamento e como o demonstra Rundie, o emprego de uma determinada língua tende a impor certas restrições à capacidade do pensamento e desenvolvimento do mesmo. Além disso, os que falam diferentes línguas têm uma estrutura mental algo diferente e seus processos de pensamento não seguem exatamente as mesmas linhas. Eis porque, num Estado, onde todas as pessoas, ou mesmo uma grande maioria falam a mesma língua, é provável que a unidade seja mais facilmente alcançada e as relações internas passíveis da mais íntima integração. Inversamente, onde mais de uma língua se encontra em uso comum, ocorrerão barreiras de intercâmbio, experimentando-se a maior dificuldade em organizar as atividades do Estado.

Isto explica porque o uso da língua “oficial” foi imposto a territórios conquistados ou anexados, pelo menos para os fins de Estado, tais como os relacionados à lei, à administração e assim por diante [...]

Esta citação, bem como as anteriores, demonstra que a conjuntura mundial do século XIX, manifestada pela consolidação política dos Estados Nacionais na disputa internacional de colônias expresso no Neocolonialismo da África e da Ásia por países europeus, ilustra as iniciativas governamentais de imposição de suas respectivas soberanias na qual a imposição do idioma oficial colocava-se como instrumento precioso. A construção de um Estado forte, significou a discriminação e repressão das minorias lingüísticas, entre elas, as línguas de sinais.

A determinação dos Estados de constituírem-se em nações unificadas, a crença no desenvolvimento científico de que, para a ciência todos os problemas seriam passíveis de solução, a vontade dos pais de surdos de “desmudizar” os surdos na esperança de uma identidade recíproca de pertencimento cultural expresso pela fala e ainda, os interesses pessoais de educadores e pesquisadores, seja por prestígio ou por ganhos econômicos, contribuíram para que a divulgação do Oralismo, enquanto que o Bilingüismo, expresso pela utilização das línguas de sinais passava a perder terreno, ou seja, reduzia-se o espaço conquistado na França do século XVIII e nos Estados Unidos do Século XIX.

Em 1880 ocorre o Congresso Internacional de Educadores de Surdos de Milão no qual o Oralismo sai vitorioso enquanto proposta pedagógica de ensino para surdos. A maior parte dos congressistas eram franceses e italianos havendo também delegações dos seguintes países: Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia. No mesmo havia apenas um congressista surdo.

Das resoluções do Congresso merece destaque a determinação de que o método de articulação deveria ter prioridade sobre o uso de sinais e que o método oral puro deveria ser preferido do que o método combinado (uso da fala e de sinais), pois os sinais eram considerados prejudiciais ao ensino da fala. Em muitas escolas o uso de sinais foi proibido e os professores surdos demitidos.

O sucesso atingido na educação de surdos no período de 1770 e 1820 na França e até 1870 nos Estados Unidos (Sacks, 1990, p.41) tendo como frutos surdos escritores, filósofos, engenheiros, professores, sofria agora um grande retrocesso, pois na vigência do Oralismo a grande maioria dos surdos tornar-se-iam analfabetos funcionais.

Uma outra conseqüência foi a diminuição de professores surdos nas instituições de ensino. Estes passaram a ser substituídos por professores ouvintes que conheciam cada vez menos a Língua de Sinais. Sacks (1990, p.44) afirma que:

“A proporção de professores surdos para surdos, que beirava 50 por cento em 1850, caiu para 25 por cento na passagem do século e para 12 por cento em 1960.” Este autor ainda relata que os estudantes que haviam estudado em escolas de surdos nos Estados Unidos, na década de 1850 eram tão instruídos quanto os alunos ouvintes da mesma geração. Sob a influência do Oralismo e a proibição do uso da língua de sinais, houve um retrocesso qualitativo na instrução dos surdos. Chama a atenção, baseado em pesquisas do psicólogo Hans Furth, (Sacks, 1990, p.45) que em atividades que não requer informação, os surdos apresentam um rendimento qualitativamente semelhante aos ouvintes. Sacks comenta que a redução qualitativa da instrução dos surdos congênitos deve-se ao fato da inacessibilidade à língua, ao trabalho penoso de ensino da fala que toma muito tempo prejudicando o ensino do conhecimento humano historicamente acumulado.

1.4 A Educação de Surdos no Século XX

A hegemonia do Oralismo se estendeu até 1960. A Língua de Sinais sofre um duro golpe na medida em que é proibida sua utilização, mas os surdos, como em outros momentos históricos, continuam a utilizá-la configurando o que chamo de território de resistência: resistência no sentido de garantir a existência da língua sem deixá-la morrer e todas as características culturais que dela advêm. Território de resistência pela necessidade de utilizá-la em espaços que fugiam ao controle ouvinte, em clubes, associações, nos recreios e banheiros das escolas, etc.

Esta territorialidade de resistência começa a tomar forças e na década de 1960 e início da década de 1970, romances sobre a vida de surdos (citados por Sacks, 1990, p.46. In: *This Sign* (1970), de Joanne Greenberg, *Children of a Lesser God* (Filhos do Silêncio) de Mark Medoff, entre outros) denunciam a contrariedade dos surdos em relação à situação desagradável a qual eram submetidos.

Também o insucesso da educação dirigida aos surdos faz com que historiadores, psicólogos, educadores passem a questionar o ensino dirigido aos mesmos. Em 1960, William Stokoe, pesquisador norte-americano, comprova que a ASL – Língua Americana de Sinais – constitui-se em uma língua complexa, conclusão também obtida por pesquisadores aqui no Brasil em relação à LIBRAS.

Além das pesquisas sobre a língua de sinais, educadores e pesquisadores procuravam novas metodologias para a educação de surdos. Nos Estados Unidos,

há um retorno aos “Sinais Metódicos”, não que as propostas tenham recebido este nome, mas o princípio de trabalho era o mesmo: uma linguagem intermediária entre a língua falada e os sinais, em outras palavras, o inglês sinalizado. Ou ainda, juntamente com o Inglês Sinalizado, um sistema combinado que incluísse o ensino da leitura labial e da fala. Também o Sistema Combinado já fazia parte das alternativas passadas para a educação de surdos, pois Edward Gallaudet já o havia proposto no século XIX nos Estados Unidos e posteriormente no Congresso de Milão de 1880, o qual foi rejeitado.

Na realidade, estava se formando o que veria ser chamado de Comunicação Total. A Comunicação Total postulava-se como uma filosofia cujo principal objetivo era desenvolver a comunicação entre surdos e ouvintes utilizando todas as formas possíveis de comunicação: auditivas, orais, manuais, visuais, incluindo a utilização da língua de sinais.

A proposta inicial da Comunicação Total foi diluindo-se, na prática transformara-se mais em um método de ensino do que propriamente uma filosofia. O objetivo inicial de utilizar todos os recursos comunicativos possíveis acabou por centralizar-se nos usos combinados de sinais e da fala, caracterizando o que ficou conhecido como Bimodalismo, ou seja, o uso combinado da língua de sinais com a língua oral. Esta denominação surge para especificar a forma de trabalho uma vez que a Comunicação Total passou a ter várias interpretações. A Comunicação Bimodal havia sido sugerida por U.Schessinger sendo o termo adotado por K. Meadow para especificar o trabalho por ele defendido.

Interessante mencionar que Moura (2000, p.59) alerta para as semelhanças entre a Comunicação Total, ou o que a própria autora define como Comunicação Bimodal em virtude da larga utilização de sinais combinados com a fala, com outras iniciativas ocorridas no decorrer da História:

A Comunicação Total (ou o que estou considerando Comunicação Bimodal) tem muita semelhança com o sistema utilizado por Edward Gallaudet no século XIX. Se voltarmos na história mais tempo, encontraremos formas de trabalho oralistas muito semelhantes (Bonet, Pereire, Amann). A diferença fundamental, no trabalho atual, diz respeito ao papel do treinamento da leitura orofacial e da fala, no possível treinamento auditivo de cada criança e seu conseqüente aproveitamento auditivo.

A citação acima tem o intuito de salientar o que eu havia comentado no início deste capítulo sobre a necessidade de resgatar historicamente as alternativas educacionais para surdos no decorrer da História com duas matrizes básicas: O Ouvintismo no qual estaria incluso o Oralismo e o Bilingüismo cujo princípio básico seria a utilização da língua de sinais. Destas duas matrizes, o desdobramento de outras propostas que se utilizassem, tanto do Oralismo como do Bilingüismo. A citação reforça a idéia de que também a Comunicação Total possui um histórico cujo início pode ser resgatado nas propostas de utilização de sinais e língua falada, língua falada e alfabeto manual, sinais, alfabeto manual e língua escrita em que os Sinais Metódicos de L'Épée e o Sistema Combinado de Edward Gallaudet podem ser citados como exemplo. Assim como para o Bilingüismo houve o acréscimo de outras variáveis, como por exemplo, a questão da cultura e identidade surda, também o princípio básico da Comunicação Total seria o uso de sinais e língua falada e escrita no qual as variáveis atuais corresponderiam a própria evolução das técnicas e inventos voltados para a articulação da fala e da comunicação incorporadas ao que, nas três últimas décadas do século XX, ficou conhecida como Comunicação Total.

Embora seja considerada como uma das abordagens educacionais para educação de surdos, há autores como Brito (1993) que considera a existência de apenas duas filosofias educacionais: o Oralismo e o Bilingüismo, pois a Comunicação Total, na realidade seria um Oralismo disfarçado na medida em que a ênfase maior de comunicação repousa sobre a língua oral. Resolvi mencionar esta posição, pois acredito que ela contribui para minha argumentação de estabelecer duas abordagens educacionais direcionadas aos surdos: Ouvintismo e Bilingüismo, bem como justificar o porquê do conceito de Ouvintismo em substituição ao Oralismo.

Conforme já havia mencionado, Ouvintismo é um conceito de Sckliar segundo o qual seriam todas as tentativas de transformar o surdo em um ouvinte. Neste sentido, o conceito de Ouvintismo contemplaria não apenas o Oralismo, mas também a Comunicação Total, uma vez que esta, seria uma variação do Oralismo. Também algumas propostas bilíngües podem ser um Ouvintismo disfarçado, conforme será colocado mais adiante.

Portanto, o conceito de Ouvintismo faz-se necessário não apenas para designar a ênfase sobre a oralização, mas também para contemplar o caráter

ideológico da cultura ouvinte. Uma vez que a língua está intrinsecamente relacionada com o pensamento e desta inter-relação constituir cultura, sendo a cultura expressão das relações humanas formadoras de identidades de pertencimento e de idéias, ela enquanto língua também constitui-se em ideologia. Em razão da sua modalidade ser oral-auditiva, muitas características dos conhecimentos vinculados por ela carregam em si nuances da sua própria modalidade.

Neste sentido, o Ouvintismo é a ideologia norteadora do Oralismo enquanto abordagem educacional, cujas influências viriam do conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pelo Ouvintismo. Para reforçar esta afirmação, citaria os fatores apontados neste capítulo como elementos que contribuíram para o predomínio do Oralismo durante o período histórico compreendido entre a década de 1880 à década de 1960, ou seja, o cientificismo tendo a medicina como seu principal agente legitimador, a questão da necessidade de um idioma único e oficial enquanto instrumento de dominação dos Estados Nacionais e a própria cultura ouvinte que não concebe outras formas de comunicação e de construção de conhecimento a não ser a sua própria. Todos estes elementos constituem a manifestação ideológica ouvintista.

Ainda a respeito da Comunicação Total, esta abordagem difundiu-se na década de 70 em muitos países do mundo, sendo introduzida no Brasil em 1978 por Ivete Vasconcelos. De acordo com Goldfeld (2001, p.37), no Brasil a Comunicação Total caracterizou-se pela utilização da LIBRAS, do alfabeto datilológico, português sinalizado e o pidgin (simplificação gramatical de duas línguas, no caso, o português e a LIBRAS).

Goldfeld (2001, p.36) afirma que uma das diferenças da Comunicação Total em relação às demais abordagens é a ênfase dada a utilização de todos recursos lingüísticos possíveis com o intuito de promover a comunicação e interação entre surdos e ouvintes. Salienta também o papel da família na construção da subjetividade, valores e significados compartilhados com a criança surda.

Uma outra característica positiva da Comunicação Total, segundo Sá (1999, p.110) refere-se ao seu posicionamento filosófico em relação ao surdo de considerar a surdez como uma característica e não como uma deficiência, além de ressaltar as relações sociais e o caráter emocional contido em sua proposta.

Quanto aos aspectos negativos, a ênfase em trabalhar com a língua majoritária e a utilização concomitante de duas línguas diferentes são as principais críticas direcionadas a esta proposta.

A prioridade dada à língua oral caracteriza a Comunicação Total como uma variação do Oralismo, pois a língua de sinais é utilizada apenas como instrumento comunicativo de auxílio ao acesso à língua falada e escrita, portanto, nunca a sua utilização visa explorar os recursos e a complexidade dos Sinais. Sá (1999, p.111) citando Brito, comenta que a Comunicação Total afastou-se de sua proposta inicial de ser contrária ao Oralismo e de constituir-se em uma filosofia educacional “para se constituir apenas numa *técnica manual do Oralismo*¹¹.”

Em relação ao uso simultâneo de duas línguas, a crítica refere-se à impossibilidade apontada por muitos autores, entre eles Brito¹², pois são línguas com estruturas diferentes conforme será discutido no capítulo 4. Além disso, os sinais inventados para o ensino gramatical da estrutura língua portuguesa acaba por descaracterizar a língua de sinais, pois enquanto língua tem a capacidade de expressar idéias abstratas a partir da sua própria estrutura.

Acredito que todas as críticas apontadas são pertinentes, mas penso que, embora a Comunicação Total tenha utilizado a língua de sinais de maneira equivocada ou mesmo de forma subordinada à língua oral majoritária, teve o mérito de resgatar a língua de sinais para o ambiente escolar acabando com a proibição de uso da mesma pelos surdos imposta por propostas Oralistas. Além disso, fez com que muitos profissionais da educação se interessassem em aprender a língua de sinais para interagir com seus alunos.

No final do segundo semestre do ano de 2002, tive uma conversa com uma professora que trabalhou em uma escola cuja proposta pedagógica foi a Comunicação Total. Disse-me ela: “Na época (início dos anos 80, referindo-se a Comunicação Total) era o que podia ser feito. Não sabíamos como trabalhar com o surdo, ninguém conhecia a língua de sinais de forma suficiente para trabalhar em sala de aula. Foi com a Comunicação Total que começamos a aprender sinais para nos comunicar com os alunos”

¹¹ Grifo da autora.

¹² Sá (1999:120) cita Brito para justificar a impossibilidade de utilização de duas línguas ao mesmo tempo. Brito (1993) citou, entre outros, os seguintes exemplos: “...no uso de itens lexicais, morfologia, sintaxe e semântica da Língua de Sinais, frequentemente são usadas expressões faciais e movimentos bucais incompatíveis com a pronúncia de palavras...”

Ainda hoje, são poucos profissionais (mesmo em escolas de surdos) que dominam a língua de sinais. Provavelmente, nos anos 80, a realidade não deveria ser diferente. Hoje, esta professora sinaliza fluentemente e trabalha em uma escola cuja abordagem pedagógica é o Bilingüismo, sendo ela mesma defensora desta proposta.

Conforme foi exposto nos dois últimos parágrafos, com todas as críticas que possam e devam ser feitas sobre a utilização da língua de sinais pela Comunicação Total, esta proposta contribuiu para a divulgação da língua, para que os profissionais envolvidos com os surdos aprendessem a língua de sinais e porque não dizer, fez com que estes mesmos profissionais se habilitassem para uma abordagem que priorizasse a língua de sinais como principal instrumento de ensino-aprendizagem para educação de surdos, condição necessária para propostas pedagógicas que tomam o Bilingüismo como referência.

Além da experiência e contato dos profissionais da educação com a língua de sinais, outros fatores contribuíram para a afirmação do Bilingüismo como abordagem educacional: as pesquisas sobre língua de sinais reconhecendo a mesma como língua que apresenta toda a complexidade das línguas orais conhecidas e o multiculturalismo enquanto movimento de respeito às multiplicidades culturais de minorias étnicas e culturais e, segundo Moura (2000, p.64), referendando-se em Sanchez (1990), este movimento se estendeu “às pessoas com necessidades especiais, que não queriam ser consideradas como cidadãos de segunda classe.” Neste contexto, também os surdos fazem valer sua palavra, ou melhor, seus Sinais, enquanto signos portadores de significados de uma língua gesto-visual, porta-voz de uma cultura diferente.

A concepção da impossibilidade de utilização da simultaneidade de duas línguas para a educação de surdos, a defesa de muitos pesquisadores de que a língua deve ser aprendida na cotidianidade do contexto comunicativo faz surgir a Filosofia Bilíngüe.

Nos finais dos anos de 1970, alguns países passam a defender a utilização da língua de sinais independente da língua oral. Em 1981, o Parlamento Sueco reconhece oficialmente a Língua de Sinais Sueca determinando também que os surdos profundos deveriam ser bilíngües dominando fluentemente tanto a língua de sinais como a língua majoritária na qual estão inseridos. A Suécia torna-se o primeiro país a desenvolver uma proposta governamental de implantação de uma

educação Bilíngüe para surdos, sendo seguida pela Dinamarca. Venezuela e Uruguai também adotaram políticas oficiais de abordagem Bilíngüe em seus respectivos países. Na década de 1980 e 1990 aumenta a adesão ao Bilingüismo como filosofia educacional. As características do Bilingüismo serão analisadas no capítulo 3 do qual também fará parte a minha própria experiência profissional em relação à inclusão de alunos surdos no Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A História de Educação de Surdos no Brasil, assim como a História Mundial de Educação de Surdos, requer a realização de pesquisas que retomem as oposições de idéias entre campos de força ouvintistas e bilíngües, bem como campos de forças híbridos decorrentes da influência das duas propostas citadas e das abordagens educacionais delas derivadas, uma vez que cada um dos campos de forças citados não apresenta características homogêneas durante o processo histórico que foram se construindo.

O material consultado para a breve narrativa histórica da educação de surdos no Brasil não foi suficiente para analisar as disputas decorrentes das duas territorialidades apresentadas para evidenciar as nuances ou campos de forças híbridos decorrentes das duas territorialidades enquanto matrizes de constituição de novos campos de força ou mesmo a disputa entre o Ouvintismo e o Bilingüismo, sendo possível apenas, supor, as contradições e conflitos que as diferentes abordagens podem ter ocasionado.

Para a elaboração do texto que segue, foram consultadas as obras de Goldfeld (2001), Moura (2000) e Sá (1999). Privilegiou-se o resgate do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) visto que esta instituição muito influenciou e continua sendo referência para a Educação de Surdos no Brasil. Também será mencionada a introdução das principais abordagens educacionais adotadas pelos educadores do país com o objetivo de assinalar, cronologicamente, o início da divulgação das respectivas propostas no país e as possíveis evidências de conflitos de idéias e constituição de campos de força que certamente devem ter provocado.

É importante destacar que a História dos Surdos e as propostas educacionais a eles dirigidas nos diversos estados do Brasil, bem como nas localidades, é um tema de pesquisa que requer investigação, pois não há praticamente trabalhos que resgatem esta temática. Em vista disso, será apenas relatado as principais instituições que desenvolveram propostas educacionais no Estado do Rio Grande do Sul com o objetivo de identificar a filiação destas propostas às abordagens educacionais já comentadas. O mesmo procedimento também foi adotado para a

História de Educação de Surdos no município de Canoas que também é um tema que exige pesquisa.

A educação de surdos no Brasil começa com a vinda do professor surdo francês, Edward Huet, que chega ao Brasil em 1855 a convite de D. Pedro II. É fundado o Imperial Instituto de Surdos Mudos, e, em 1856, passou a se chamar de Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Em 1957, recebe o nome atual, Instituto Nacional de Surdos (INES) no Rio de Janeiro (MOURA, 2000, p.81)¹³. Moura relata que não há dados que comprovem que Edward Huet fizesse uso da língua de sinais, mas acredita que o mesmo deveria utilizar a Língua de Sinais Francesa, pois tinha estudado com Clerc no Instituto Francês. A autora afirma que a LIBRAS teria se originado dos sinais utilizados por surdos brasileiros com sinais da Língua de Sinais Francesa.

O objetivo educacional do Instituto é a integração social do surdo. Predomina os trabalhos de ensino de articulação e leitura orofacial. A influência européia é grande havendo inclusive profissionais enviados à Europa trazendo de lá as idéias de oralização.

Deve-se salientar que o ensino da articulação e leitura labial demonstra evidências de que, embora este tipo de trabalho constitua parte ou uma das correntes do Oralismo, há hibridizações de entendimento em que a ênfase a ser dada merece investigações futuras que constatem a veracidade desta hipótese.

A título de exemplificação, gostaria de mencionar que no currículo elaborado por Edward Huet, há a inclusão da "linguagem articulada" e "leitura sobre os lábios" para os que tivessem aptidão para tanto" (MOURA, 2000, p.82). Percebe-se que o ensino da articulação deveria ser realizada apenas com surdos que, provavelmente, tivessem restos auditivos, portanto, não é uma proposta homogênea de trabalho e nestas condições pressupõe-se que, para surdos congênitos ou com surdez profunda, tal trabalho não era realizado.

Segundo Moura, o Dr. Manoel de Magalhães, que substituiu Huet na direção do Instituto em 1862, não previa o ensino da articulação por ele apresentado. Menciona também que em 1889, sob a direção do Dr. Tobias Leite, o governo determinou que o ensino da "linguagem articulada" deveria ser dirigido apenas para alunos que tivessem condições de desenvolvê-lo, pois o diretor da Instituição (Dr.

¹³ A obra de Moura menciona outros autores que pesquisaram sobre o tema os quais, infelizmente, não tive acesso. São eles: RIBEIRO (1942), DÓRIA (1958).

Tobias Leite) chegara a conclusão que era pouco proveitoso para os surdos o ensino da articulação devendo ser priorizado a língua escrita. Tal decisão provocou atritos com o Dr. Vieira, árduo defensor do Oralismo. Portanto,, havia posicionamentos que não comungavam totalmente com as idéias oralistas, o que poderia caracterizar, mesmo que estas posições acatassem como um todo o Oralismo como filosofia educacional, propostas híbridas entre defensores do Oralismo.

Para enfatizar as variações de posicionamentos híbridos em relação ao Oralismo e, porque não dizer, idéias que hoje são consideradas como princípios do Bilingüismo, é interessante que se observe a citação abaixo:

Merece destaque a postura do Dr. Tobias Leite, que considerava a necessidade de se preservar a diferença e a necessidade especial do Surdo. É interessante verificar a observação quanto ao trabalho de oralização dos Surdos de Moura e Silva, que trouxe embutido no seu discurso as restrições do ensino da oralidade e o que na verdade ela representava: a coação e a inabilidade de muitos em consegui-la. Mas a idéia estava lançada, e, da mesma forma que em outras partes do mundo, ela funcionou como um catalisador, que, uma vez utilizado, não pode mais ser recuperado. A educação do Surdo no Brasil adquiriu o caráter oralista, o qual luta até hoje para se livrar. (MOURA, 2000, p.83).

Percebe-se na citação, posicionamentos híbridos em relação à filosofia Oralista. O Dr. Tobias Leite admite que os surdos caracterizam-se pela “diferença”. Hoje, um dos pressupostos do Bilingüismo é a defesa da diferença dos surdos em relação aos ouvintes, diferença esta portadora de uma cultura diferente.

Quanto a Moura e Silva, seu discurso revela a percepção da imposição dos ouvintes em relação aos surdos ao defender que a oralização representava a “coação” dos surdos e que, dada as suas características, muitos não conseguiriam corresponder ao objetivo almejado de oralização. Na narrativa da autora, evidencia-se a afirmação de que, mesmo que houvesse estes pontos de vistas diferentes à oralização, o processo histórico impunha o Oralismo enquanto filosofia educacional.

Novamente, estes pontos de vistas diferentes caracterizam, no mínimo, uma divergência em relação ao tipo de trabalho que era desenvolvido. Talvez novas pesquisas possam revelar a constituição de campos de forças contrários à oralização.

O Oralismo é adotado oficialmente em 1911, e a partir de 1957, é proibida a utilização da língua de sinais em sala de aula. Também este período é digno de investigação, na medida em que se passam 46 anos da implantação até a proibição do uso da língua de sinais em 1957. Portanto, presume-se que durante estes 46 anos era permitido ou talvez houvesse profissionais que utilizavam sinais no processo de ensino-aprendizagem. Na possibilidade de comprovação de que isto de fato ocorria, ter-se-ia aqui, ou a constituição de territorialidades de resistência, ou mesmo a constituição de campos de força por parte dos profissionais em que a proibição talvez assinala o limite das divergências de procedimentos educacionais cujo resultado seria a vitória de um projeto em detrimento de outros. Mesmo com a proibição, os alunos surdos, como já foi relatado em outros momentos históricos, usavam a língua de sinais no recreio e corredores da escola. Percebe-se aqui, a constituição de territorialidades de resistência dos alunos surdos na perpetuação de sua cultura.

A partir da década de 1930, o trabalho de “normalização” do surdo é intensificado juntamente com os referenciais da medicina, caracteriza-se também a visão de “deficiência” em relação aos alunos surdos. Importante destacar que, até 1932, as meninas surdas não eram aceitas na instituição sendo criado, em 1933, o Instituto Santa Teresinha em São Paulo destinado ao público feminino.

Sá (1999, p.76) lembra que o INES recebeu alunos de várias regiões do Brasil possibilitando a divulgação da LIBRAS em todo território nacional, tornando-a única Língua de Sinais de Surdos (já que existe a Língua de Sinais da tribo Urubu-Kaapor) em todo país, em sua estrutura básica, havendo apenas alguns dialetos regionais.

Atualmente, segundo o relato de Moura, há a introdução de classes bilíngües no INES, e muitos profissionais estão repensando suas propostas de ensino.

A Comunicação Total no Brasil, como já havia sido mencionado, foi introduzida no país por Ivete Vasconcelos, através de um documento distribuído pelo Gallaudet College, divulgado pelo Centro Internacional da Surdez, com sede em Washington (SÁ, 1999, p.105). Alguns profissionais do INES passam a adotar a proposta da Comunicação Total, enquanto outros permanecem com o Oralismo.

O Bilingüismo passa a ser divulgado no Brasil nos anos 80, após pesquisas sobre a LIBRAS, cuja divulgação proporcionou o questionamento da possibilidade de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. Brito, em 1981, na 33ª

Reunião Anual do SBPC, fala sobre o Bilingüismo. Em 1986, o Centro SUVAG, em Pernambuco, adota o Bilingüismo como abordagem educacional.

Inicialmente, Brito, a partir de determinações internacionais para abreviação das línguas de sinais, abrevia a Língua de Sinais Brasileira para LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros). Indica “Centros Urbanos” para diferenciar da LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira, dos índios Urubu-Kaapor do Estado do Maranhão). Posteriormente, Brito “passa a utilizar a abreviação LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) que foi criada pela própria comunidade surda para designar a LSCB.”¹⁴

Alguns estados do Brasil reconhecem em forma de lei a LIBRAS como língua como o Estado de Minas Gerais (Lei n.o 10.397 de 10/01/91), o Rio Grande do Sul (Lei n.o 11.405 de 31/12/1999) e em 24 de abril de 2002 o reconhecimento no Brasil pela Lei Federal N.o 10.436.

Em 1993, após o II Congresso Latino-Americano de Bilingüismo no Rio de Janeiro e o Simpósio Internacional de Línguas de Sinais e Educação do Surdo, em São Paulo, a sigla LIBRAS passa a ser reconhecida pela comunidade acadêmica (SÁ, 1999, p.139).

Na década de noventa, houve uma maior adesão ao Bilingüismo como abordagem educacional, mas na realidade, as três abordagens educacionais (Oralismo, Comunicação Total, Bilingüismo) continuam sendo adotadas em todo território brasileiro, provocando, como nos lembra Goldfeld (2001, p.30) “muitas discórdias e muitos conflitos entre os profissionais” o que reforça a necessidade de estudo destas diferentes abordagens com o intuito de elaboração de uma metodologia (e porque não dizer teoria) de ensino capaz de utilizar e desenvolver as potencialidades dos alunos surdos.

Tal perspectiva, certamente não eliminará as controvérsias e divergências, mas pode representar uma nova caminhada no sentido de questionar a tendência maniqueísta de boas e más abordagens educacionais, ou conforme as palavras de Skliar (1997) “produzir rupturas na lógica binária de oposições (Bhabha, 1994) específica da educação especial.”¹⁵ O autor comenta que, em relação ao Oralismo,

¹⁴ As informações deste e do parágrafo anterior foram obtidas em: Goldfeld (2001, p.30).

¹⁵ O autor, citando Bhabha (1994) exemplifica a lógica binária de oposições na educação especial: normalidade / patologia, ouvinte / surdo, educação / reeducação, saúde / enfermidade, inteligência / deficiência, grupos hegemônicos / grupos de excluídos, identidade / deficiência, maioria / minoria, eficiência / deficiência, inclusão / exclusão, oralidade/gestualidade etc. Skliar (1997b).

por exemplo, a produção acadêmica já analisou as conseqüências negativas acarretadas no processo educativo, apontando uma possibilidade inversa de pesquisar os aspectos positivos ou elementos das diferentes abordagens educacionais que possam contribuir para a elaboração de uma proposta de ensino de qualidade.

Para finalizar esta seção, não poderia deixar de ser mencionada a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS – criada em 16 de maio de 1987, dirigida por surdos, em substituição a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – FENEIDA – criada em 1977 com direção ouvinte. Saliento o aspecto da direção por considerar importante os surdos não apenas serem os protagonistas de suas reivindicações mas também o caráter que a federação passa a desempenhar sob a sua direção. Prova disto, é a supressão da expressão “deficientes auditivos” do nome da entidade, o que caracteriza a luta da comunidade surda em relação ao reconhecimento dos direitos dos surdos como uma diferença e não deficiência. A FENEIS tem assumido a responsabilidade de divulgação da língua e da cultura surda, promovido eventos educacionais e de integração dos surdos possuindo regionais em diversos estados do Brasil. Entre suas realizações, pode-se citar a criação do Comitê Pró- Oficialização da Língua de Sinais em 1995 no Rio de Janeiro e a constante mobilização pela regulamentação da LIBRAS em todo território nacional.

Conforme colocado, o material pesquisado não possibilitou o aprofundamento das configurações de campos de forças, nem a constituição de territorialidades de resistências, embora tenha oferecido indicações de que os mesmos tenham ocorrido de forma semelhante a outros países conforme o relato do capítulo 1.

Uma outra observação diz respeito à peculiaridade de implantação ou mesmo hibridizações das abordagens educacionais cuja investigação pode ser conduzida como resgate histórico que abandone a lógica binária maniqueísta com o intuito de resgate epistemológico da educação de surdos não só no Brasil como no mundo.

2.1 Educação de Surdos no Rio Grande do Sul

O mesmo comentário feito sobre a carência bibliográfica para o resgate da educação de surdos no Brasil, também é pertinente em relação ao Estado do Rio Grande do Sul. As informações aqui apresentadas foram possíveis graças ao

trabalho de Gladis Perlin: *História da Língua de Sinais no Rio Grande do Sul*¹⁶ no qual a autora adverte a necessidade da realização de pesquisas que resgatem a História da Língua de Sinais no Estado, o mesmo se estende tanto para a História da Educação como para a História dos Surdos.

Devido à carência de bibliografia, Perlin optou pela realização de entrevistas com o intuito de resgatar o processo histórico de utilização da Língua de Sinais no Rio Grande do Sul a partir do ano de 1927. De acordo com a autora, a professora Louise Schmit, cuja orientação teórica era o Oralismo de Samuel Heinicke, foi a responsável pela criação do Instituto Ipiranga destinado aos surdos no município de Porto Alegre.

Era proibida a comunicação em língua de sinais. Os alunos que a utilizassem, sofriam castigos como ficar de pé atrás da porta da sala de aula até o uso de palmatória. Tal como aconteceu em outros países do mundo, os alunos resistiram à proibição ensinando a língua uns para os outros em momentos e lugares em que a vigilância ouvinte não se fazia presente como nos banheiros e no intervalo das aulas.

A autora relata que é no Instituto Ipiranga que surge os primeiros sinais, os quais foram aprimorados nos encontros entre surdos nas proximidades da Rua da Praia, destacando a Rua da Praia, em frente às Lojas Americanas, como o local em que houve o aprofundamento de conhecimento da língua de sinais que contou também com a influência de surdos que estudaram em São Paulo, Rio de Janeiro, além de países como Uruguai, Argentina e a ASL dos Estados Unidos.

Além destas influências, uma referência importante para divulgação, aprimoramento e aprofundamento da complexidade da estrutura da língua de sinais foi a fundação da Associação de Surdos do Rio Grande do Sul, hoje localizada na Rua Salvador França, onde continua como local de encontro e divulgação da cultura surda.

Em setembro de 1996 a língua de sinais foi oficializada no município de Porto Alegre e em 1999 no Estado do Rio Grande do Sul. Destaque importante neste processo de mobilização para aprovação da LIBRAS no Estado e no município de Porto Alegre é a mobilização constante do Escritório Regional da FENEIS no Rio Grande do Sul.

¹⁶ PERLIN, Gladis. **História da Língua de Sinais no Rio Grande do Sul**. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, Curso de LIBRAS – Nível II, 2000.

Conforme mencionado anteriormente, o texto de Perlin foi utilizado para este breve relato sobre a História da Educação de Surdos no Rio Grande do Sul, embora o objetivo da autora tenha sido o resgate da História da Língua de Sinais e não propriamente a História da Educação do Rio Grande do Sul, o que justifica a autora ter feito menção a duas instituições de ensino: o Instituto Ipiranga e uma escola que havia surgido na Rua Duque de Caxias poucos anos depois à fundação do Instituto Ipiranga.

Para resgate da História da Educação de Surdos do Rio Grande do Sul seria necessário o resgate do histórico de outras escolas que, neste trabalho, apenas serão citadas, já que não é meu objetivo direcionar minha análise para a História da Educação de Surdos no Rio Grande do Sul, necessitando para isso um trabalho específico. A Escola Especial Concórdia no município de Porto Alegre, a Escola Estadual Padre Réus em Esteio, a Escola Helen Keller de Caxias do Sul certamente exigem um trabalho de resgate histórico dada a influência que estas escolas exerceram e continuam exercendo no Estado do Rio Grande do Sul, o que ficará ilustrado, pelo menos em relação a Escolas Especial Concórdia e a Escola Helen Keller, quando abordarei a História da Educação de Surdos no município de Canoas.

Gostaria de voltar ao texto de Perlin para afirmar que a consulta ao mesmo colaborou para meu objetivo de resgatar, através da investigação histórica, a existência, que também exige uma investigação mais aprofundada, da configuração dos dois campos de força norteadores de territorialidades no processo histórico educacional dos surdos: O Ouvintismo, que, conforme o relato expressou-se inicialmente na abordagem do Oralismo e o Bilingüismo que se configurou como territorialidade de resistência através da convivência dos surdos na qual eles preservaram e aprofundaram a estrutura da Língua de Sinais.

No entanto, o Bilingüismo, enquanto abordagem educacional, não ficou explícito sobre a sua ocorrência uma vez que na leitura do texto de Perlin o Oralismo foi a abordagem mencionada, necessitando portanto, que se investigue escolas que tenham adotado a língua de sinais, como principal referência de ensino, antes dos anos 80 do século XX, já que nesta década houve uma maior aderência a abordagem Bilíngüe.

Necessita-se portanto, uma investigação tanto da história das abordagens pedagógicas como da configuração dos campos de forças já citados na sua

especificidade de expressão local comparada as características globais, quer nas semelhanças, quer em suas diferenças de manifestação regional.

2.2 A Educação de Surdos no Município de Canoas

A Educação de Surdos no município de Canoas também é um tema que requer uma pesquisa específica que não é o objetivo deste trabalho, pois tal empreendimento exige pesquisa de fontes documentais tanto escritas como orais referentes a entrevistas dos agentes sociais envolvidos como educadores, pais, alunos e comunidade surda.

Embora não tenha realizado uma busca exaustiva de fontes escritas, tive acesso apenas a uma notícia publicada no DEFICIENTCHÊ¹⁷ que resgata o início da educação de surdos no município de 1984 à 1988. Acredito que as fontes escritas são poucas, exigindo como metodologia de pesquisa entrevistas com os sujeitos sociais envolvidos neste processo histórico.

A narrativa sobre o Histórico da Educação de Surdos no município de Canoas, tem por objetivo apenas de situar historicamente minha própria experiência educativa com a inclusão de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha e, na medida do possível, analisar as propostas político-pedagógicas divergentes tendo como matrizes norteadoras as mesmas utilizadas no decorrer deste trabalho: os referenciais Ouvintistas e Bilíngüe bem como a possibilidade de investigação da existência de hibridizações como variações decorrentes da adoção de um dos referenciais já citados ou da interação de ambos.

Para concretizar este objetivo, foram entrevistadas quatro profissionais que vivenciaram o processo educativo dos alunos surdos no município. Não tenho a pretensão de pensar que as entrevistas tenham resgatado o histórico educativo dos surdos no município, pois como já afirmei, seria necessária a realização de uma busca exaustiva de documentação escrita para realmente constatar a sua insuficiência enquanto fonte histórica, como também a necessidade de entrevistar outros profissionais da educação e os demais agentes sociais envolvidos conforme já mencionado.

¹⁷ DEFICIENTCHÊ. **D.A tem Comunicação Total na Escola Ícaro**. Ano III N.0 24. ago.88. Circulação dirigida.

Saliento portanto, o caráter parcial das entrevistas enquanto resgate histórico, mas também sua parcialidade histórica como constituinte do próprio histórico uma vez que as entrevistadas também foram sujeitos atuantes uma vez que participaram deste processo.

As perguntas a elas formuladas tiveram como objetivo: situar o desenvolvimento histórico da educação de surdos no município enquanto processo geral na perspectiva de resgatar as abordagens educacionais adotadas direcionadas aos alunos surdos; resgatar a percepção pessoal da vivência de cada uma no decorrer do desenvolvimento histórico; a abordagem educacional na qual elas acreditam que corresponda melhor a um ensino de qualidade e opinião pessoal sobre a inclusão ou não de alunos surdos com alunos ouvintes no Ensino Fundamental.

Os critérios utilizados para a escolha das quatro profissionais entrevistadas foram:

- profissionais que tivessem acompanhado a educação de surdos no município desde o início do processo educativo em classes especiais em escolas de ensino regular da rede municipal de ensino até a proposta atual de inclusão de alunos surdos com alunos ouvintes na rede de ensino municipal.
- Duas profissionais favoráveis à inclusão de surdos no ensino regular contrárias a escolas exclusivas para surdos e duas profissionais com posicionamento contrário a inclusão de surdos no ensino regular e favoráveis a existência de escolas exclusivas para surdos.

O primeiro critério selecionado teve por objetivo a tentativa de uma primeira aproximação do histórico da experiência educacional com alunos surdos e realizar uma primeira aproximação do resgate histórico de educação de surdos no município.

Quanto ao fato de priorizar profissionais que tenham iniciado e permaneçam envolvidas com a educação de surdos, justifica-se pelo fato de que alguns profissionais que iniciaram o processo de ensino-aprendizagem com alunos surdos não estarem mais envolvidos, podendo não ter acompanhado o processo educacional, principalmente mais recentemente em que se processou a polêmica da inclusão ou não de alunos surdos no ensino regular.

O segundo critério selecionado deve-se ao fato de que, na minha opinião, as duas grandes matrizes de campos de forças opostos: Ouvintismo e Bilingüismo,

expressam-se hoje também pelo debate da inclusão ou não de alunos surdos no ensino regular. A inclusão dos surdos no ensino regular expressa a oposição dos dois projetos educacionais citados no sentido de que, a inclusão, na verdade, oculta a opressão de uma cultura sobre outra, oculta a diferença que passa a ser vista como diversidade da cultura majoritária, caracterizando o colonialismo curricular.

Mesmo com a garantia prevista em lei de que um aluno surdo incluso tenha direito a um intérprete da língua de sinais, ainda assim, não está contemplada a construção de identidade com seus iguais, dilui-se suas características culturais as quais devem ser buscadas na assimilação da cultura majoritária como referencia cultural de pertencimento. Portanto, a inclusão representa a versão atual de oposição de projetos opostos de avanços e recuos de territorialidades conforme foi exposto no resgate histórico da educação de surdos anteriormente.

Foram solicitadas as entrevistadas que relatassem suas vivências em linguagem coloquial, sem preocupação de precisão de conceitos, datas ou nomes que pudessem ter esquecido, visto que o propósito de resgate partiu das próprias experiências vivenciadas mediante a memória perceptiva das entrevistadas do histórico educativo. Portanto, a metodologia utilizada aproxima-se dos referenciais da história oral, a qual assume as limitações de inexatidão de dados, de datas, mas que não deixa de contribuir enquanto fonte histórica, como elemento constituinte do processo histórico ao qual pretende-se resgatar.

A utilização das entrevistas está organizada da seguinte maneira: inicialmente narrará o histórico do processo educativo do município a partir da convergência de informações coincidentes em relação aos fatos narrados. Este procedimento tem por objetivo a narrativa diacrônica da história de educação de surdos com fins de situar a evolução histórica deste processo.

No segundo momento, apresentará o depoimento das entrevistadas favoráveis ou não à inclusão. Com intuito de preservar a identidade das entrevistadas, serão utilizadas as letras A, B, C e D para identificação dos depoimentos.

2.2.1 O Início da Educação de Surdos no Município de Canoas

A educação de surdos no município de Canoas, por iniciativa do poder público municipal, de acordo com o jornal DEFICIENTCHÊ (ago/88), iniciou-se em 1984, na

Escola Municipal de Ensino Fundamental Ícaro em regime de classes especiais com a professora Miriam Alves Bóides e posteriormente com as professoras Silvia Regina Selbach Meireles e Valdenira de Oliveira.

Em 1986, a escola passou a contar com a colaboração das professoras Sandra Regina Meira Dieter, Cármen Eni Santos Pereira, Everli Kern Chaves, Teresinha Perpétua e Rosângela da Rosa. A Comunicação Total, conforme nos relata a notícia de jornal, foi a proposta pedagógica adotada. Os alunos passavam, no primeiro momento, por uma avaliação médica e depois por uma avaliação pedagógica para serem incluídos em uma das turmas. As classes especiais estavam estruturadas da seguinte forma: Jardim A (para alunos que nunca tinham freqüentado uma escola); Jardim B (para os que já tinham alguma experiência com a cultura escolar); Jardim II; Preparatório I; Preparatório II; Pré-Alfabetização e Primeira Série, não havendo limite de tempo para permanência em nenhuma das fases. Os alunos poderiam ser promovidos para fase seguinte dependendo da aprendizagem por eles apresentada.

No relato das entrevistas, o município passou a oferecer também, a partir de 1985, a Sala de Reeducação destinada a atender alunos portadores de necessidades especiais e alunos com dificuldade de aprendizagem. Em 1986, alunos surdos inclusos no ensino regular também eram encaminhados para este atendimento.

Na Escola Ícaro a ênfase dada ao ensino era para a oralização. Para que houvesse a oficialização das turmas de classe especial para surdos, era necessário o desenvolvimento do ensino de oralização também realizado na Sala de Reeducação. A turma implantada na Escola Ícaro foi realizada através de um projeto da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul – FADERS – e da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Nesse projeto, havia um programa estruturado o qual os professores deveriam seguir para posterior avaliação da FADERS. As turmas foram sendo implantadas aos poucos, iniciando com os pré-escolares que consistia na alfabetização em duas etapas com duração de um ano letivo para cada uma. Como o município necessitava de tempo para especializar professores, as turmas pré-escolares passaram a ter mais etapas, pois a Primeira Série do Ensino Fundamental

não era oficializada, necessitando de muitas exigências para sua efetivação, o que veio a ocorrer somente em 1990.

Segundo depoimentos, a orientação dada pela FADERS era de não utilizar sinais na educação dos surdos, sugeria-se que as professoras colocassem as mãos para trás para não estimular os alunos a utilizarem gestos, pois “[...] O surdo tem capacidade e tu fala porque o surdo tem que falar, tem que oralizar” (depoimento professora D). Na ansiedade de se comunicar, os alunos utilizavam sinais domésticos¹⁸ e era recomendado às professoras que “[...] não podia [...] mandava o aluno parar e, fala com ele e dizia: fala, fala, fala! [...]” (depoimento professora A).

A necessidade de comunicação fez com que, algumas profissionais, insatisfeitas com os resultados obtidos, também passassem a utilizar gestos para se fazerem entender pelos alunos conforme o seguinte depoimento:

A gente tinha sensibilidade, ficava preocupada com aquilo, a gente não podava, aceitava e a gente também começou a sentir aquela necessidade também. Alguma coisa, quando eles não entendiam, a gente também utilizava sinais, mas daí era uns sinais que a gente não sabia como é que tinha saído, era uma coisa bem empírica. Era a necessidade de comunicação. Tinha alunos que até conseguiam falar, mas aqueles que não conseguiam se tornavam extremamente agressivos, se jogavam no chão, viravam a classe: “Vejam, por favor, me entendam, alguém precisa me entender.” A gente não tinha familiarização com a Língua de Sinais. (Professora A)

Segundo o depoimento da professora A, a dificuldade de comunicação e a ansiedade dos alunos em se fazer entender é que propiciava a tolerância e até mesmo a necessidade de, eventualmente, “[...] alguma coisa, quando eles não entendiam [...]” utilizar gestos ou mesmo sinais para dar significado a comunicação, ao processo de ensino-aprendizagem. O trabalho desenvolvido em sala de aula exigia, mesmo que as profissionais concordassem ou quisessem seguir as orientações sugeridas, uma variação da proposta pedagógica a elas apresentada de oralização sem utilização de sinais. Esta variação, na necessidade de utilizar gestos e sinais, expressava a insatisfação com os resultados obtidos “[...] A gente tinha sensibilidade, ficava preocupada com aquilo [...]”. A insatisfação provoca o questionamento da proposta, faz com que as profissionais pensem em novas

¹⁸ Conceito utilizado para referir-se aos sinais que a criança surda desenvolve no ambiente familiar para comunicar-se com seus familiares.

alternativas, até mesmo na possibilidade de aprender e utilizar a Língua de Sinais na sua prática docente:

Em 1993 comecei a dar aulas para eles (surdos). Sem saber nada, sem saber um sinal. Só sabia dar “oi”. Os dois primeiros sinais que eu aprendi foi “professora burra” porque eles entenderam na hora que a professora não sabia fazer sinal nenhum. Eu fiquei quebrada! Aí, resolvi que não. Espera aí, estão precisando de mim e eu estou precisando deles. Eu estou aqui dentro. Vou ter que falar a língua deles, pelo menos. Foi onde eu comecei a aprender a língua (de sinais) com os surdos, em 1993. (professora D)

Observa-se que, no relato da professora D, a constatação por parte dos alunos de que a professora não tinha conhecimento da língua de sinais, o que leva a concluir que outras professoras já a utilizassem, mesmo porque a professora D menciona que o fato descrito ocorreu em 1993, neste ano já se desenvolvia a Comunicação Total enquanto abordagem educacional a nortear o trabalho pedagógico no município em relação aos alunos surdos.

De acordo com as informações do depoimento da professora A, a Comunicação Total passou a ser adotada a partir de 1987. A insatisfação com os resultados educacionais obtidos fizeram com que as professoras fossem em busca de novos referenciais obtidos pelo contato com a Escola Especial Concórdia que havia adotado a Comunicação Total como proposta pedagógica. “[...] Daí, então, começou a entrar naquela questão assim: “façam tudo o que vocês quiserem, pode até plantar bananeira, fazer teatro, expressão corporal, mas o aluno tem que entender de qualquer forma, não necessariamente só através da fala [...]” (professora A)

Através do contato com a Escola Concórdia, as profissionais começaram a trabalhar com Sinais “[...] que vinha do Concórdia [...] junto com a Comunicação Total, também continuava o Oralismo [...]” (professora A). Portanto, a julgar por esta declaração, pressupõe-se que no trabalho diário desenvolvido pelas professoras, houve variações ou hibridizações de ambas abordagens educacionais causadas pela influência exercidas uma sobre a outra, tanto em relação aos respectivos referenciais teóricos, como em relação à prática diária das professoras, pois na adoção de uma nova teoria, subsistem resquícios da que existia anteriormente de maneira consciente ou mesmo inconsciente.

Devido à resistência da Comunidade Escolar da Escola Ícaro, de rejeição a inclusão de alunos surdos e por acreditar-se que havia um número significativo de

surdos no Bairro Mathias Velho, em 1990, as classes especiais de surdo foram transferidas para a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Palma da Silva.

Um outro fator importante para a transferência das classes especiais para surdos para a Escola João Palma da Silva foi o fato de se considerar que o trabalho realizado e a estrutura que este exigia só poderiam ocorrer nas escolas especiais. Com a finalidade de obter maiores recursos, começou a luta pela escola especial, ocasionando a transferência para a Escola Fundamental de Ensino Especial João Palma da Silva.

Segundo o depoimento da professora A, a inclusão das classes de surdos na escola teve uma boa aceitação pela Comunidade da Escola João Palma da Silva. Nas palavras da professora: “[...] hoje a gente chega à conclusão [sobre a aceitação dos surdos na escola] porque ali estavam surdos muito diferentes, tinha muita diversidade: aqui tinha muitas invasões, meninos em situação de risco, em situação de pobreza absoluta...toda uma diversidade que existe hoje a nível social, a gente tinha ali dentro. Então por isso, tudo ali era tranquilo [...]” (professora A).

Com a Comunicação Total que “[...] para eles [surdos] era mais tranquilo e para nós também, o pessoal começou a parar para pensar mais sobre a surdez: Quem é este surdo? Que história ele tem para nos contar? O que nós realmente queremos com o surdo? [...]” (professora A).

Estes questionamentos resultaram em pontos de vistas diferenciados em relação à educação de surdos, pois tiveram profissionais que continuavam acreditando na necessidade da oralização dos surdos, outras que priorizavam a comunicação contando também com a utilização da fala e ainda profissionais que apostavam na língua de sinais como principal instrumento educativo.

O confronto de idéias ocorreu em 1992, por ocasião da eleição da direção da Escola João Palma da Silva havendo duas chapas: de um lado uma chapa que defendia a continuidade da Comunicação Total, a qual saiu vencedora, e de outro, a chapa que priorizava a utilização da língua de sinais no processo educativo e a necessidade de uma escola só para surdos.

As professoras na realização do trabalho docente, dividiam-se entre referenciais do Oralismo e da Comunicação Total, sendo que entre as partidárias da Comunicação Total havia aquelas que priorizavam a utilização da LIBRAS como ficou evidenciado no relato da professora D citado anteriormente. A perspectiva do Bilingüismo começa esboçar-se no município ganhando força após 1994, ano em

que foi realizado o I Seminário Internacional sobre Bilingüismo no município de Caxias do Sul.

A partir de 1996, começou a mobilização contando com a participação de pais, alunos e adultos surdos e algumas professoras defensoras do Bilingüismo da Escola João Palma da Silva pela criação de uma escola para surdos no município. Foi organizado pelas mães de surdos um abaixo assinado com 2000 assinaturas colocando a necessidade da criação da escola, entregue ao prefeito Hugo Lagranha o qual manifestou seu apoio.

Para que houvesse aprovação, as mães organizaram uma manifestação na Câmara dos Vereadores onde o professor surdo Carlos Roberto Martins falou da importância da língua de sinais e da criação da escola. A língua de sinais foi oficializada em dezembro de 2001, Lei 4.596/01 e a escola foi aprovada por unanimidade pelos vereadores.

A escola foi oficializada no dia 31 de janeiro de 2003, com o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos Vitória, sendo inaugurada em 19 de março de 2003. O nome foi escolhido pelas mães que organizaram o movimento, certamente para enfatizar a luta por elas protagonizada pela aprovação da escola, já que na Secretaria de Educação havia especialistas contrários à idéia de uma escola para surdos e defensores da inclusão de surdos no ensino regular.

Os profissionais partidários da inclusão também se colocaram como protagonistas de um outro projeto: a inclusão de surdos no Ensino de Jovens e Adultos do Município.

2.2.2 A Inclusão de Surdos na Educação de Jovens e Adultos

Os estudantes surdos da Escola João Palma da Silva, devido ao processo demorado de ensino destinado a eles, contavam em média 18 ou 19 anos em 1996, ano em que houve a inclusão dos mesmos no Ensino de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gonçalves Dias. Portanto, ao mesmo tempo em que havia um movimento de mães para conquistar uma escola exclusiva para surdos, também se processava um movimento que acreditava na inclusão de surdos na escola regular encaminhado pela Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Canoas.

A idéia de inclusão dos surdos no EJA surgiu a partir de um projeto desenvolvido na Escola João Palma da Silva para introduzir o surdo no mercado de trabalho. O trabalho foi iniciado em uma turma com a presença de surdos e ouvintes com a 1ª e 2ª etapa das séries iniciais com surdos e ouvintes em uma única sala de aula, havendo a separação das duas etapas no ano seguinte. Foi desenvolvido um trabalho com a comunidade escolar sobre cultura surda, língua de sinais dando-se ênfase ao fato do surdo usar o corpo para falar “fato que era motivo de deboche, achando que os surdos queriam brigar, então foi desenvolvido um trabalho para que os ouvintes entendessem que não era briga e sim, que era o jeito deles” (professora B).

O Ensino de Jovens e Adultos da Escola Gonçalves Dias é estruturado em quatro etapas correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2000, os alunos surdos haviam concluído as séries iniciais, sendo encaminhados para o Curso de Suplência de Jovens e Adultos, séries finais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha na qual foram inclusos em turmas de ouvintes. Também organizado em quatro etapas semestrais, no ano de 2001 houve a primeira formatura de 03 alunos surdos da Escola Farroupilha.

No início do primeiro semestre de 2000, houve uma reunião com representantes da Equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação do município, na qual foi comentada a Comunicação Total como alternativa viável para a inclusão dos surdos no Ensino de Jovens e Adultos. Argumentou-se também que a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular coloca-se como uma medida progressista no sentido de contribuir para o fim do preconceito, para promover a integração social dos portadores de necessidades especiais, como também, para acabar com a segregação social dessas pessoas.

Esses argumentos tinham por finalidade convencer os professores de que a inclusão, na realidade, seria em prol da democracia no sentido de que todas as pessoas têm direito à educação e que a inclusão seria um instrumento de combate ao preconceito e a segregação. A inclusão ou não de alunos com necessidades especiais no ensino regular passou a ser motivo de discussão em nossa escola, levando-me a incluí-la neste trabalho. No primeiro momento, a decisão tinha por justificativa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que impunha, em forma de lei, a inclusão e nós professores da Escola Farroupilha, favoráveis ou não a inclusão, preparados ou não, tínhamos que nos adequar a esta realidade.

No segundo momento, após leituras sobre a História da Educação de Surdos, cheguei à conclusão de que a inclusão, na verdade, representa, neste momento histórico, a imposição da cultura ouvinte majoritária sobre a cultura surda, onde o processo de campos de forças opostos vem se processando, pelo menos de forma documental, nos quatro últimos séculos.

Em vista disto, para caracterizar esta oposição de campos de forças opostos em nível local, decidi transcrever os depoimentos das quatro entrevistadas e suas perspectivas em relação à inclusão.

2.2.3 A Inclusão de Surdos no Ensino Regular Segundo os Depoimentos das Entrevistas

O primeiro depoimento selecionado, é o da professora A, cujo posicionamento favorável à inclusão evidenciou-se nas críticas à Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Surdos Vitória:

A Escola Vitória para mim foi um pedregulho, uma pedra que botaram no caminho. Da Escola Vitória a gente teve muito avanço de integração do surdo com o ouvinte, através desta integração se conseguiu esta grande visão, de grande conhecimento da Língua de Sinais: o avanço que teve de respeitar a linguagem do surdo a gente aprendeu muito e vai se aprender com o Vitória [...] Se viesse perguntar para mim: Vamos construir o Vitória? Não vamos construir o Vitória, porque eu acho que vai ser um retrocesso...Eu vejo assim, que o Vitória pode ser um fator de integração do surdo e ouvinte na sociedade a partir do momento que a gente tiver assim, que este surdo, não se colocar o surdo lá dentro e, aqui é um lugar só de surdo [...] Aquela mentalidade assim, é surdo, é escola para surdo, aqui só entra surdo, aqui nós só vamos fazer linguagem de sinais...eu acho que se for uma escola aberta para repensar a cultura do surdo, repensar a história do surdo...para levar a história do surdo lá pra fora, vai ser bem legal. Mas só tenho medo do surdo segregado. Vai sair da escola (e) lá fora como vai ser? Mas se for aberta para uma troca de cultura vai ser bem melhor, tanto para cultura surda como para a ouvinte. O surdo não está ali só para cultura dele, mas vão abrir também para cultura ouvinte e o ouvinte também tem que se abrir para esta cultura.

É importante salientar, que no momento da realização das entrevistas solicitei que as entrevistadas falassem em linguagem coloquial, daí a transcrição por vezes não corresponder literalmente às normas da estrutura da língua portuguesa escrita, como por exemplo a expressão: “[...] da Escola Vitória a gente teve muito avanço de integração de surdo e ouvinte [...]” saliento também que a expressão usada “[...]”

pedregulho, uma pedra no caminho [...]” não teve a conotação pejorativa no sentido de desmerecimento da escola e sim no sentido desta colocar-se como um entrave ao entendimento da entrevistada sobre integração de culturas, uma vez que a mesma demonstra a preocupação de que a existência de uma escola de surdos poderia provocar a segregação dos mesmos em detrimento da integração de culturas diferentes. “Pedregulho” no sentido de representar o avanço de uma territorialidade que não a sua, ou seja, uma territorialidade de uma escola exclusiva para surdos e não de uma escola de inclusão de surdos e ouvintes. Esta expressão caracteriza não só a contrariedade do avanço de uma territorialidade divergente, como também a oposição de campos de forças opostos que vem sendo comentado desde o início deste trabalho.

Observa-se em seu discurso a menção de “[...] grande visão, de conhecimento da língua de sinais: o avanço que teve que respeitar a linguagem do surdo a gente aprendeu muito e vai se aprender com o Vitória [...]” caberia aqui a pergunta: “grande visão” de quem? Certamente que dos ouvintes, mas e o aprofundamento da língua de sinais que o surdo tem direito? Será que estaria igualmente contemplado em uma escola de inclusão? Penso que não, pois na escola de ensino regular os ouvintes têm oportunidades de aprofundar o conhecimento da complexidade de sua língua, o mesmo não acontece com o surdo incluso, pois a utilização da língua de sinais serve apenas como um instrumento de comunicação para ensino das disciplinas escolares e da língua majoritária.

Portanto, o contato com os surdos contribui mais para a educação de ouvintes no sentido de conhecer uma outra língua e cultura, sendo positivo, na melhor das hipóteses, o respeito por esta cultura, o respeito pelo diferente. Talvez o mesmo não possa se dizer do surdo devido à dificuldade de comunicação, a fragmentação de conhecimento a qual tem acesso, o papel secundário dado a sua língua no processo educativo acabando por caracterizar uma assimetria de oportunidade de conhecimento quando comparado ao ouvinte.

Uma outra observação em relação ao discurso da professora A refere-se à inclusão como promotora da integração social. Aqui caberia a pergunta feita por Sacks (1990, p.42) quando questionava o tempo empregado para o ensino da fala: “O que é “melhor”, integração ou educação?” Penso, que a qualidade de educação dada ao surdo incluso é pouco questionada como se a inclusão fosse solução para a integração social. O questionamento de Sacks é pertinente no sentido de que o

investimento maior deve ser na qualidade de ensino, pois uma vez desenvolvidas as potencialidades do surdo certamente isso terá reflexos positivos na integração social tão almejada.

O discurso manifesta a inviabilidade da integração social em uma escola exclusiva de surdos “[...] não se colocar o surdo lá dentro e, aqui é um lugar só de surdo [...]”. A julgar por esta colocação, a expressão “[...] se for uma escola aberta [...]” pressupõe a necessidade de uma escola de inclusão de surdos e ouvintes, mas ao mesmo tempo também pressupõe a idéia de uma escola exclusiva de surdos que mantenha contato interativo com a sociedade majoritária. Neste sentido, a configuração dos campos de forças opostos demarca flexibilidade de posição de aceitar uma orientação que não a sua. O respeito pela cultura surda, a perspectiva de troca recíproca entre culturas, demarca esta flexibilidade e possibilidade de constituição de campos de forças híbridos desterritorializando ou mesmo desmistificando a existência de territorialidades rígidas e homogêneas. Também a posição de respeito à vontade da comunidade surda pode ser observado:

Eu acredito que a escola é dele [surdo]. Não posso chegar lá: agora vou pegar e botar ouvinte aqui. Se algum dia o surdo quiser isto, que bom! Que bom! Algum dia o surdo chegar e disser assim: Não, eu quero que meu irmão, que é ouvinte, venha estudar nesta escola. Eu quero que meu vizinho que é ouvinte venha estudar. Que bom! Que ótimo! Excelente! Mas acho que tem que partir do surdo [...] A escola é dele. (professora A).

Conforme a citação, a professora A é favorável à inclusão questionando a Escola Vitória como um entrave ao trabalho que vinha sendo desenvolvido em prol da inclusão de surdos na escola regular. Manifesta a preocupação de que a escola possa prejudicar a integração social do surdo segregando-o em sua própria cultura. No entanto, aceita a possibilidade de que a escola possa desenvolver um trabalho que promova a integração do surdo e divulgação de sua cultura para a sociedade ouvinte. Manifesta respeito pela decisão de rejeição da comunidade surda em relação à inclusão, mas ao mesmo tempo, manifesta a esperança de que no futuro o surdo possa mudar de opinião aceitando escolas mistas de surdos e ouvintes.

Na citação abaixo, o discurso da professora B, também favorável à inclusão de surdos no ensino regular:

Acredito que sem a Língua de Sinais não tem como se desenvolverem. Acredito sim, que eles (os surdos) têm uma cultura que deve ser respeitada,

mas também acredito que eles têm que ser integrados no mundo dos ouvintes. Não se tem hoje um país de surdos, uma cidade de surdos, não tem um hospital, uma farmácia, eles precisam sim ser integrados na sociedade...em relação ao que é de característico do surdo, nisto eu acredito [...] mas também sei que não podem ficar isolados no mundo deles. Como depois enfrentar o outro mundo? Porque eles vivem, todos nós vivemos num mundo só, como nós também temos que sair do nosso pra também ficar [num mundo só] [...] A gente tem que estar aberto a esta troca. Não adianta eles quererem e a gente não. Se a gente tem que estar aberto pra esta troca [...] No Bilingüismo, de fato trabalha a questão das duas línguas. Hoje eu penso que ele [o surdo] ganhe mais com o Bilingüismo do que com a Comunicação Total. Para ele entender o que tu queria passar, não tinha que separar as línguas [...] A Comunicação Total, ela destruía, não dava nem uma língua, nem outra. Eu penso que com o Bilingüismo é um ganho bem maior, claro, é uma questão de língua [...] A minha preocupação com a escola [Vitória] eu já te disse desde o começo [da entrevista]: é que não se perca o contato com o outro, com os ouvintes, o vínculo com a comunidade ouvinte. O ouvinte ganharia muito com isso. Ganharia com ritmo, quantas crianças do ensino regular que tem toda essa problemática de ritmo. Mas do ponto de vista pedagógico, acho interessante [a Escola Vitória] porque é um ganho deles: em função da estrutura.

Novamente, percebe-se no discurso o respeito à língua de sinais e à cultura surda tal como no discurso anterior. Penso que este respeito é uma consequência da divulgação de pesquisas que consideram a LIBRAS como língua e a adesão crescente de profissionais à abordagem com Bilingüismo.

Quanto à afirmação de respeito à cultura surda, acredito que são variações provocadas pelo Bilingüismo enquanto abordagem educacional. Neste sentido, é interessante observar que a entrevistada reivindica o Bilingüismo como abordagem educacional, ao mesmo tempo em que é contrária a existência de escola de surdos por julgar prejudicial à integração dos mesmos. Esta constatação demonstra variações que o Bilingüismo, enquanto proposta educacional, pode ocasionar hibridizações permitindo que se pense em “bilingüismos”, pois há diversas propostas bilíngües conforme será discutido mais adiante.

No caso da entrevistada, percebe-se uma perspectiva de um bilingüismo que pressuponha a inclusão do surdo no ensino regular. Sua manifestação de respeito à língua e esta enquanto instrumento com o qual o aluno surdo tem condições de aprender, pois sem ela, nas palavras da entrevistada, “[...] não tem como se desenvolverem [...]”. Critica a Comunicação Total porque “[...] ela destruía, não dava nem uma língua, nem outra [...]”. Portanto, pressupõe-se a preocupação de um ensino que valorize a língua de sinais, mesmo que este se processe numa escola de inclusão.

Espero que não se limite apenas a presença de intérpretes em sala de aula, visto que, no momento em que a LIBRAS é reconhecida como língua, requer que se pense na complexidade da estrutura da mesma, comum a qualquer língua, exigindo estudo sistemático por seus usuários, não apenas na perspectiva comunicativa, mas também como instrumento de desenvolvimento cognitivo.

Além disso, que não fique restrita apenas a questão da língua, pois se há o reconhecimento da existência de uma cultura surda, há a necessidade que a mesma seja trabalhada juntamente com a construção de identidade surda, pressupostos estes balizadores do Bilingüismo.

Em relação à integração do surdo na sociedade, há uma contradição no depoimento, pois ora a entrevistada manifesta a preocupação de que “[...] todos nós vivemos num mundo só [...]” ora menciona um mundo de surdos “[...] não podem ficar isolados no mundo deles [...]” ou um mundo de ouvintes “[...] nós também temos que sair do nosso [mundo] e também ficar [num mundo só]”. Provavelmente, a referência de “[...] mundo de surdos [...]” e “[...] mundo de ouvintes [...]” signifique as diferenças culturais, ou seja, cultura surda e cultura ouvinte, portanto, pontos de vistas diferentes em relação à realidade. As duas culturas inseridas em uma sociedade, “[...] um mundo só [...]” que por ser “[...] um mundo só [...]” é então um mundo homogêneo, mas esta homogeneidade se contradiz com a existência das duas culturas enquanto referências de leitura e relação com o mundo.

Talvez, ao reconhecer culturas diferentes, nas expressões “[...] mundo de surdos [...]”, “[...] mundo de ouvintes [...]” refira-se às duas culturas como diversidades de um mundo maior que pressuponha uma certa homogeneidade na qual ambas culturas estejam inseridas. Conforme já discutido no primeiro capítulo, o conceito de diversidade pressupõe o sentimento de pertencimento à sociedade majoritária ocultando, na realidade, as diferenças como peculiaridades culturais. Se a sociedade majoritária é considerada como sinônimo da expressão: “[...] um mundo só [...]”, e esta como expressão da cultura ouvinte, então a integração dos surdos ao mundo já referido é a ouvintização do surdo na medida em que a sociedade majoritária é constituída de ouvintes com suas respectivas referências culturais em que sua modalidade oral-auditiva exerce influência marcante enquanto elemento catalisador das características culturais.

O Ouvintismo se expressa também no entendimento implícito de que a comunicação processa-se pela modalidade oral-auditiva a partir do momento em que

a entrevistada considera a necessidade de integração do surdo ao mundo ouvinte pois “[...] Não se tem um país surdo, uma cidade surda, um hospital, uma farmácia [...]” estando implícito nestas palavras a modalidade oral-auditiva de comunicação na qual o surdo tem que se integrar como se não lhe restasse outra alternativa comunicativa.

Nós ouvintes, estamos tão acostumados com a utilização da modalidade oral-auditiva que esquecemos ou parece-nos impossível conceber uma outra modalidade de comunicação e de conhecimento de mundo que não seja aquela a qual estamos mais habituados e que se impõe como instrumento dominante de comunicação. Sacks (1990, p.31) cita as considerações de Cardan, médico-filósofo do século XVII, que afirmava:

É possível pôr um surdo-mudo em condições de ouvir pela leitura e falar pela escrita...pois assim como sons diferentes são convencionalmente usados para significar coisas diferentes, também pode acontecer com várias figuras de objetos e palavras(...) Caracteres e idéias escritas podem ser relacionados sem a intervenção de sons.

Mesmo com a obviedade da citação, considereei necessária para reforçar a centralidade que se costuma dar a modalidade oral-auditiva como referência de interação com o mundo que auxilia e interage na estruturação do pensamento. Esta estruturação nada mais é que a expressão ideológica no sentido de naturalização da modalidade oral-auditiva como se fosse uma via única ou que gozasse de uma superioridade hierárquica comunicativa e de conhecimento do mundo. Implícito está a perspectiva de que o surdo é que deve integrar-se ao mundo dos ouvintes, enquanto que a integração destes ao mundo dos surdos limita-se apenas a enunciação discursiva, pois se ao surdo é sugerido, além da comunicação escrita, a leitura labial e ensino da fala, porque a recíproca do ouvinte aprender a língua de sinais não é cogitada? Esta perspectiva não é nenhuma novidade, pesquisadores do Bilingüismo já apontaram para a assimetria da integração em que o empenho de surdos acaba por ser maior do que o empenho de ouvintes.

A crença da superioridade da modalidade oral-auditiva de interação com o mundo é entendida aqui como expressão ideológica Ouvintista e como ideologia, pode expressar-se também em propostas pedagógicas partidárias do Bilingüismo como nos alerta Perlin (2001, p.56): “Minha posição é de que o biculturalismo e bilingüismo mascaram normas, pois mantêm a diferença cultural surda como se ele

fosse incômoda. As posições bicultural e bilingual mantêm o surdo pelo meio.” A ideologia ouvintista pode estar mascarada em propostas bilíngües, no sentido de acabar impondo a cultura ouvinte, de não haver uma reciprocidade entre duas línguas em que a língua de sinais coloca-se apenas como instrumento de aprendizagem da língua majoritária tendo um espaço curricular reduzido ou mesmo inexistente.

Acredito que o discurso da entrevistada apresenta esta característica, pois ao mesmo tempo em que defende a língua de sinais para desenvolvimento cognitivo do surdo, vislumbra a integração ao mundo ouvinte que, a julgar pelo exemplo citado como hospital, farmácia, etc., implícito está a necessidade de utilização da língua oral, pois sem ela a dificuldade de comunicação é maior. Portanto, aqui, mesmo que não tenha sido intenção da entrevistada, há a defesa de uma proposta bilíngüe sim, mas com uma base ideológica Ouvintista, pois a ideologia está imbricada com as estruturas de pensamento enquanto referência norteadora de conhecimento de mundo.

Significa admitir que há o risco de defesa de uma proposta de ensino bilíngüe partindo de ouvintes, ser uma variação do Ouvintismo não sendo expresso apenas no discurso da entrevistada e sim de todo e qualquer ouvinte. A dificuldade ou impossibilidade de elaboração de uma proposta bilíngüe com iniciativa somente de ouvintes requer necessariamente a presença da modalidade oral-auditiva enquanto principal característica da língua ouvinte presente na estruturação do pensamento na medida em que, língua e pensamento, estão inter-relacionados e, em função disso, a língua ser também um instrumento ideológico.

Neste sentido, o colonialismo¹⁹ marca sua presença a partir do momento em que constitui suas referências culturais na elaboração da proposta, mesmo que esta constituição ocorra como interiorização ideológica a qual o protagonista se proponha a combater.

Em vista disso, é premente a necessidade da participação da comunidade surda, objetivando a construção de propostas que vá além de uma proposta bilíngüe no sentido de não reduzi-la a apenas a utilização de duas línguas, mas que contemple, a partir de uma perspectiva dialógica, a construção de uma proposta

¹⁹ Utilizo o conceito de colonialismo conforme a sugestão de Sá (2002, p.73) como “uma relação de poder desigual entre dois ou mais grupos na qual “um não só controla e domina o outro mas também ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominados(s)” (MERY,1991, apud WRIGLEY,1996, p.72).”

educacional bicultural na qual sejam assumidas as diferenças culturais sem que estas diferenças impeçam a construção de identidade própria de cada uma das culturas envolvidas, mas que, ao mesmo tempo, possibilite o respeito às diferenças como expressão de austeridade e, ao mesmo tempo, a possibilidade de conhecer as diferentes construções culturais que o espírito humano é capaz de construir na sua interação com o mundo.

Para finalizar os comentários sobre o discurso da professora B, é interessante que se esclareça um outro aspecto manifesto em sua fala quando a mesma considera que “do ponto de vista pedagógico acho interessante porque é um ganho deles: em função da estrutura”. O “ganho” relacionado a “estrutura” diz respeito aos recursos materiais e humanos necessários para o funcionamento de uma escola especial para surdos como por exemplo, “sala de ritmo,” também mencionado no depoimento.

Importante lembrar, que na história de educação de surdos do município, um dos fatores que colaboraram para a transferência do trabalho desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ícaro para a Escola municipal de Ensino de Educação Especial João Palma da Silva foi em relação aos recursos os quais só poderiam ser oferecidos para escolas especiais. Portanto, a declaração da entrevistada reforça, tanto a importância da existência de recursos específicos para a garantia de um ensino de qualidade, como também a preocupação da inexistência desta estrutura nas escolas de ensino regular. Como garantir ensino de qualidade com inclusão em escolas públicas regulares cuja própria infra-estrutura para atender seus alunos é precária?

Passarei agora, para análise dos discursos das professoras C, e D contrárias à inclusão de surdos no ensino regular. Em seu pronunciamento, a professora C manifestou-se da seguinte forma:

A inclusão restringe muito. Lê a lei e interpreta de um jeito. É obrigatório porque é uma questão política, tem que fazer. Não, ela tem que acontecer se realmente tiver recursos, tiver profissionais habilitados para isso e que não seja só um depósito de alunos diferentes. A inclusão não é só uma deficiência mental, auditiva ou visual ou múltipla, o que for, mas um problema de conduta também é, porque já começa a marginalização. É inclusão também...Estamos muito longe da inclusão ainda. Só existe para enfeitar. Não estamos preparados para isso. Ele acaba sendo visto como diferente mesmo através do preconceito. Ele acaba sendo tratado de uma maneira que não teria necessidade. Ele é tratado como o coadjuvante que está dentro daquela sala, ele é o único daquela escola...Eu vejo o deficiente como um diferente, ele tem que ser tratado de uma maneira diferente por

ser diferente ele não tem, é mentira, é utopia que ele possa atingir tudo. O deficiente tem que ser tratado com um tratamento especial no sentido que é muito mais recursos, mais verbas, profissionais bastante especializados, conscientes. É desgastante, não é fácil, não. Exige muito...por ter necessidade de um tratamento diferenciado...um aluno que precisa de ti, só para ti. Como é que tu vai te deparar com três alunos ali, que sejam surdos? Já te chama a atenção. Ali já vem teu preconceito indireto, que ele vai te chamar a atenção como num circo, não como um aluno que precisa de um tratamento diferenciado. Por que daí começa tipo uma cobaia, tu quer saber se ele realmente acompanha e esquece dos outros. Daí é injustiça com aquele aluno que é ouvinte, que dá tudo de si, ele não é mais visto.

A professora C amplia a discussão sobre a inclusão cujo conceito, a julgar pelo seu depoimento, não se refere apenas aos alunos ditos como portadores de necessidade especial, mas aos menores inseridos em um contexto de violência social. Não é categoricamente contrária à inclusão desde que esta tenha condição de implantação no sentido de exigir mais recursos humanos e materiais para que realmente se efetive sem que seja “[...] um depósito de alunos deficientes [...].”

Defende a diferença enquanto expressão cultural de conduta, mas salienta que a diferença no ambiente escolar é sinônimo de preconceito. O preconceito manifesta-se no tratamento dado ao portador de necessidades especiais em que a especificidade não se traduz em uma proposta pedagógica diferenciada, mas implica em um tratamento diferenciado de convívio social. Socialmente é tratado com preconceito, pedagogicamente como um “coadjuvante” do processo de ensino-aprendizagem, pois sua diferença dilui-se ao tratamento igualitário em que a igualdade não é vista como igualdade de condições e sim como homogeneidade metodológica de ensino como se todos fossem iguais em potencialidades e habilidades.

Neste sentido, há um “mascaramento” da diferença, da necessidade de um trabalho diferenciado de reconhecimento pedagógico da diferença e não como indivíduo destoante da maioria, que por sua diferença acaba por sofrer um olhar direcionado de patrulhamento, de análise de sua diferença sem que esta análise reverta-se em subsídio para elaboração diferenciada da proposta pedagógica. Acusa de preconceituoso a direção deste olhar por limitar-se a detectar as características que fogem ao conceito de normalidade e não à perspectiva pedagógica.

Conforme visto, o questionamento da professora C em relação à inclusão manifesta-se não propriamente numa contrariedade radical de impossibilidade da mesma ocorrer e sim em relação à precariedade de condições em que a mesma

vem sendo implantada no sentido da falta de investimentos, tanto humano como material acrescida de uma proposta pedagógica adequada.

Também a professora D fez estes questionamentos não excluindo radicalmente a proposta de inclusão, mas aponta para condições mínimas para a educação de surdos as quais problematizam a perspectiva da inclusão conforme veremos a seguir:

Eu larguei a classe de inclusão porque estava fazendo uma coisa que eu não acredito, da forma que é feita eu não acredito. Eu acredito que o Surdo possa ser incluso, mas precisa de um preparo...Algumas pessoas acreditam que todos devem ser inclusos, inclusive os surdos. Nós devemos nos incluir dentro do mundo dos surdos, dentro do mundo dos cegos. Nós devemos nos incluir dentro destas outras culturas. Só que para isso a gente tem que ter uma especialização muito boa, um preparo muito bom. Incluir não é simplesmente: eu te pego e vou colocar lá, naquele lugar, vai estar incluso, vai ser aceito naquele lugar, porque eu estou te aceitando naquele (lugar). Não, eu posso te aceitar porque é lei. Estou te aceitando dentro da escola porque é lei, tenho obrigação. Agora, como tu está, surdo, incluso lá dentro? Até que ponto? Cadê tua auto-estima? Tua identidade? Cadê tudo que é próprio de ti como pessoa? Para mim e para a maioria dos teóricos da área da surdez o local que o surdo consegue realmente adquirir conhecimento, assimilar conhecimento para vida dele é no local onde proporcione: Primeiro lugar: Língua de Sinais; Segundo lugar: o Português escrito. A Língua escrita. Este local é uma escola bilingüísta.

A problematização a que me referia no depoimento da entrevistada é no sentido da impossibilidade da inclusão. Esta impossibilidade não se refere ao fato da professora D sugerir a escola bilíngüe como local mais apropriado para o ensino de alunos surdos, visto que se pode imaginar uma escola bilíngüe de inclusão de surdos e ouvintes. A impossibilidade da inclusão manifestada no discurso da entrevistada refere-se ao ambiente pouco propício de construção de identidade, a própria singularidade e resgate da auto-estima. Ou seja, características próprias do sujeito somente possíveis de serem desenvolvidas mediante a presença de seus pares.

Critica a inclusão sem especialização e que considere apenas a presença física do portador de necessidades especiais como política de inclusão estando implícito em seu discurso que, em relação aos surdos, a inclusão no ensino regular é inviável pela impossibilidade de realização do trabalho que contemple o resgate da auto-estima, da identidade as quais dilui-se numa proposta curricular cuja ênfase é a cultura majoritária. Seu questionamento sobre: “[...] Cadê tudo que é próprio de ti

como pessoa? [...]” denuncia o ocultamento da singularidade em prol de uma igualdade homogeneizadora caracterizando uma prática inclusiva colonialista.

Ao mencionar o ensino da língua escrita como segunda prioridade de uma escola bilíngüe, evidencia a perspectiva de um trabalho diferenciado ao pensar no ensino da língua escrita para o surdo, não com a mesma metodologia utilizada pelo ouvinte, pois para este o português é sua primeira língua, enquanto que para o surdo é sua segunda língua e como tal requer uma metodologia apropriada.

Neste sentido, a entrevistada aponta para uma proposta Bilíngüe que priorize, além do contato com as duas línguas, o ensino da língua escrita, caracterizando uma das concepções de abordagem Bilíngüe, as quais serão discutidas posteriormente.

Acredito que os depoimentos apresentados das quatro entrevistadas explicitam, a nível local, a oposição dos dois campos de forças anunciados já no primeiro capítulo, cujo ímpeto em garantir a supremacia de sua proposta configura territorialidades originárias de dois campos de forças básicos: o Ouvintismo e o Bilingüismo que por sua vez, acabam por provocar variações aqui denominadas como propostas híbridas de uma ou mesmo das duas matrizes de origem. A configuração das territorialidades, avanços, recuos, hibridizações estão inseridas num processo histórico cuja oposição, em épocas passadas, caracterizou-se pela disputa entre o Oralismo e o Bilingüismo no qual o primeiro enfatizava a prioridade da oralização em que a língua de sinais era excluída ou ocupava um papel secundário como instrumento capaz de promover o aprendizado da fala e da língua escrita.

Hoje, mesmo com a perspectiva de reconhecimento da utilização da língua de sinais no processo educativo, a perspectiva colonialista de dominação Ouvintista se expressa pela política de inclusão dos surdos no ensino regular. Além disso, mesmo na perspectiva de desenvolvimento de uma proposta bilíngüe, faz-se necessária a presença da comunidade surda para evitar que ouvintes acabem, mesmo que não de forma intencional, caracterizando um Bilingüismo que, na realidade, estaria implícito referências ouvintistas.

3 INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA FARROUPILHA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Março de 2000. Assim iniciei o capítulo 1 para resgatar o histórico das abordagens educacionais direcionadas aos alunos surdos como forma de entender o processo pelo qual eu e meus colegas estávamos vivenciando. Vivência que se insere em um processo histórico de disputa de diferentes abordagens ancoradas em duas diretrizes básicas: de um lado o Ouvintismo e de outro o Bilingüismo. Nos próximos parágrafos tentarei resgatar esta experiência iniciando com a discussão sobre o multiculturalismo que, conforme vimos, proporcionou o reconhecimento do direito de expressão de diversas minorias entre as quais, as comunidades surdas.

No entanto, este multiculturalismo também proporcionou a defesa da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular como medida de combate à discriminação, ao preconceito em prol da democratização de acesso ao ensino. Obviamente, que se trata de discutir a heterogeneidade do conceito de multiculturalismo para entender sua contribuição na conjuntura de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual coloca a possibilidade de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular.

Há diferentes concepções de multiculturalismo. Franco (2000), menciona as classificações de Gonçalves e Silva (1998), McLaren (1997) e Skliar (1998) os quais serão agora comentados. Ao citar Gonçalves e Silva, lembra que inicialmente os movimentos multiculturais manifestavam as reivindicações das minorias étnicas. Após a segunda metade do século XX, “começa a ser encarado como sinônimo de um paradigma de pluralidade, de convivência e de tolerância, contrário, portanto, a quaisquer posturas etnocêntricas” (FRANCO, 2000, p.17).

Franco lembra que Gonçalves e Silva mencionam três concepções diferentes a respeito do multiculturalismo: autores que classificam o multiculturalismo como uma postura ingênua por não perceber a complexidade cultural, autores que criticam a centralidade e superioridade de uma cultura em detrimento de outras e, finalmente, autores que defendem “a idéia que o multiculturalismo deve ser entendido como uma estratégia política de integração social” (idem).

De acordo com a autora, McLaren (1997) faz a seguinte classificação sobre o

multiculturalismo:

- Multiculturalismo conservador: utiliza o conceito de diversidade propondo a incorporação das minorias étnicas e culturais à cultura dominante numa perspectiva de subordinação. Não há crítica aos valores dominantes, estes são vistos como parte integrante da cultura maior em que todos são convidados a partilhar. As diferenças são entendidas como parte de um convívio cultural maior.
- Multiculturalismo humanista liberal: parte do princípio da igualdade natural entre os seres humanos vistas como diversidades constituindo a cultura dominante.
- Multiculturalismo liberal de esquerda: A diferença cultural coloca-se na centralidade do discurso. A diferença é inerente ao grupo social minoritário independente da história, da cultura e poder.
- Multiculturalismo crítico e de resistência: Critica os ideais democráticos das demais concepções na medida em que pressupõe uma certa consensualidade do conceito de diferença. Nesta perspectiva, haveria um ocultamento das vantagens que os grupos privilegiados têm na sociedade.

A julgar pelas diferentes concepções de multiculturalismo, percebe-se que, ao mesmo tempo em que a conjuntura da segunda metade do século XX favoreceu o reconhecimento e conquistas das reivindicações das minorias, também estava contida a subordinação das diferenças em uma pretensa cultura homogênea e hegemônica.

Nesta conjuntura, formulam-se propostas aparentemente democráticas de inclusão de portadores de necessidades educativas especiais como um ideal a ser conquistado em combate a discriminação e segregação.

Em relação à educação de surdos, Skliar (1998) propõe a seguinte classificação sobre as concepções do multiculturalismo:

- Multiculturalismo conservador: Apresenta um caráter colonialista pois há a supremacia do ouvintismo como uma norma invisível.
- Multiculturalismo humanista: Defesa de igualdade entre surdos e ouvintes. Nesta concepção fica oculto a diferença de oportunidades sociais e educacionais cabendo à escola reverter a desigualdade. A

conseqüência seria a opressão sobre as diferenças.

- Multiculturalismo progressista ou de esquerda: Questiona o ideal de igualdade enfatizando o conceito de diferença, mas descuida-se do caráter histórico e cultural das diferenças.
- Multiculturalismo crítico: prioriza a linguagem nas construções de identidades surdas. Contempla outras variáveis na elaboração de significados e representações como: gênero, raça, classe social, etc. numa perspectiva de mudança das representações que subordinam a cultura surda à cultura ouvinte.

A partir das diversas concepções de multiculturalismo, conforme exposto acima, considero que a inclusão de alunos surdos no ensino regular, está relacionada com a concepção do multiculturalismo conservador cujas práticas colonialistas acabam por caracterizar o que Skliar concebe por ouvintismo. Nele, o caráter invisível expressar-se-ia na concepção de diversidade como integrante de uma cultura maior e comum a toda sociedade. O Multiculturalismo conservador corresponderia a iniciativa governamental de estabelecer em forma de lei a política de inclusão no ensino regular, enquanto que na efetivação prática de inclusão de alunos surdos pode ocorrer variações com a presença de elementos que poderiam caracterizar uma das outras concepções segundo a especificidade histórica de cada escola.

A filosofia Bilíngüe, enquanto proposta pedagógica de educação, não está imune a estas influências, o que requer a reflexão sobre qual concepção de bilingüismo que se quer para elaboração de projetos pedagógicos. Faz-se necessário, portanto, discutir as principais concepções sobre Bilingüismo.

Lunardi (1998) destaca alguns autores e suas respectivas concepções sobre Bilingüismo. Comenta que para Sanchez (1990), além do reconhecimento da coexistência de duas línguas, o processo de ensino-aprendizagem não deve ficar limitado à utilização de duas línguas, pois a criança deve ser ensinada na língua que consiga um maior desenvolvimento cognitivo. Portanto, percebe-se nesta concepção, que uma experiência de inclusão, tal como a vivenciada em minha escola, não se constitui em uma proposta bilíngüe, pois a utilização da língua de sinais coloca-se na perspectiva de instrumento de comunicação para o ensino das disciplinas escolares. Nestas condições, não contempla a dimensão apontada por Sanchez em relação ao que o mesmo considera por Bilingüismo.

A autora menciona ainda a definição de Bilingüismo de Britto (1993) segunda a qual, deve estar contemplado numa proposta bilíngüe o ensino da língua oral e da língua de sinais não bastando apenas o respeito e valorização da língua de sinais, mas também o ensino da sua estrutura tal como ocorre com o ensino de qualquer língua materna.

Lunardi menciona mais dois autores e suas respectivas considerações sobre Bilingüismo: Regina Maria de Souza e Carlos Skliar. Souza (1995) enfatiza a necessidade do contato do surdo com a língua de sinais o mais cedo possível, facilitando o aprendizado da língua oral. Considera importante o domínio das duas línguas podendo tal conhecimento, proporcionar a construção de uma identidade bicultural. Lunardi, cita a afirmação de Souza (1995, p.20) de que “a passagem para a Educação Bilíngüe se constitui muito mais numa mudança ideológica a respeito da surdez do que na troca de uma metodologia para outra”.

Considero significativa a citação, pois se percebe que as diferentes concepções de Bilingüismo consideram importante a utilização da língua de sinais como instrumento não apenas de comunicação, mas também de cognição. Neste sentido, o caráter ideológico apontado pela autora tem sua pertinência na medida em que a língua é mediadora da comunicação e conhecimento de mundo, configurando-se em expressão cultural e toda manifestação cultura constitui-se em ideologia.

Ao concordar que a construção de uma proposta bilíngüe requer uma mudança de postura ideológica, acredito que, como Lunardi, tal postura deve estar vinculada a “uma perspectiva pedagógica socializada” (Lunardi, 1998:43). Entendo como perspectiva socializada a participação dos diferentes agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: professores, técnicos em educação, alunos e comunidade surda. A ausência da comunidade surda implica na ausência dos usuários da língua e da respectiva cultura, caracterizando a colonialização curricular.

Lunardi, ao mencionar Skliar (1997), destaca a perspectiva do autor de considerar a educação bilíngüe enquanto processo histórico e como tal sujeita a contradições. O autor destaca as diferentes concepções a cerca do que constituiria uma proposta de educação bilíngüe, havendo grupos que a entendem como uma proposta de acesso à língua oral e um melhor desempenho na língua escrita; outros que acreditam na possibilidade do conhecimento escolar atingir os alunos surdos da mesma forma que os ouvintes. Salienta, no entanto, que contingentes significativos

da comunidade surda não compactuam com estas concepções. Segundo o autor, as comunidades surdas vêm na proposta bilíngüe o direito de aquisição e uso da língua e o direito de participação no debate educacional, cultural e de cidadania no sentido de proporcionar a igualdade de condições e oportunidades mediante o respeito da singularidade e especificidade surda.

Após estas considerações, Lunardi (1998, p.46) enfatiza que não há referência ao Bilingüismo como troca harmoniosa de culturas e se constituem em um “espaço conflitivo na educação de surdos”. Na opinião da autora, o que de fato existe são “diferentes escolas bilíngües” correspondentes a especificidade sócio-cultural de cada escola e comunidade. Acredita que os discursos construídos nas escolas são mais uma das metanarrativas.²⁰

A perspectiva da autora de considerar a existência de diferentes “bilingüismos” de acordo com a especificidade e experiência de cada escola insere-se no que venho discutindo ao longo deste trabalho sobre propostas educacionais híbridas derivadas das duas matrizes balizadoras da educação de surdos já referidas: Ouvintismo e Bilingüismo. Ambas constituídas por uma bagagem ideológica em que a modalidade de linguagem constitui referência fundamental enquanto norteadora da proposta pedagógica no sentido de uma das abordagens exercer maior influência em detrimento da outra, de acordo com os referenciais ideológicos dos agentes sociais que as elaboram.

Conforme foi colocado, existe diferentes concepções de bilingüismo. Um princípio norteador da maior parte das concepções refere-se à necessidade de interação da primeira e segunda língua considerando a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda. As duas línguas são utilizadas em momentos distintos de forma que uma língua não interfira na estrutura da outra.

Neste sentido, penso que para a construção de uma proposta curricular bilíngüe, esta deve contar com a participação da comunidade surda, em que deve ser observada sua especificidade como diferença que se constitui como expressão cultural, daí a valorização e respeito à cultura e identidade surda em que o adulto surdo é apontado como elemento fundamental para a construção da identidade e

²⁰ A autora utiliza a expressão metanarrativa com base em Beyer e Liston (1993), a qual está relacionada com teorias sociais, morais, políticas ou psicológicas, como também com visões metafísicas ou epistemológicas que buscam uma verdade universal e válida para qualquer suposta realidade.

educação de alunos surdos.

Embora existam propostas de bilingüismo que apontem para uma abordagem bi-cultural, penso que em um primeiro momento, deve-se ter como perspectiva a proposta que defende o ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa escrita com a participação da comunidade surda para que futuramente, a partir de uma perspectiva interacionista, possa se pensar na constituição de uma proposta bi-cultural mediante a interação de convivência de ambas culturas sem que haja a imposição de uma sobre a outra. Seria, segundo a concepção de McLaren (1997, p.95), uma perspectiva solidária “que se desenvolva a partir dos imperativos da libertação, democracia e cidadania crítica”.

Para a realização deste trabalho, utilizei como referencial teórico norteador, além das referências já comentadas, as indicações de Alice Maria da Fonseca Freire.²¹ Utilizando-se da teoria de Vygotsky, a autora enfatiza que a construção de conhecimento desenvolve-se na interação entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Salieta a maior complexidade da avaliação sócio-interacionista, pois a mesma deve ocorrer num ambiente de ação envolvendo alunos e professores em que a resolução de tarefas sirva como fio condutor da construção de conhecimento em esforço conjunto de exploração do nível real de conhecimento e as possibilidades de aprendizagem de seu conhecimento potencial, em que sejam analisadas as diferentes perspectivas dos envolvidos na construção do conhecimento.

Segundo a autora, as pessoas usam três tipos de conhecimento para construção de significado: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento de organização de textos.

O conhecimento sistêmico refere-se à organização linguística; os conhecimentos de mundo são as experiências vivenciadas pelo aluno e o conhecimento de organização de texto refere-se à organização da informação em diferentes tipos de textos, tanto orais como escritos.

Argumenta que a aprendizagem ocorre entre o nível real e o nível proximal do aluno, ou seja, o aluno deve aprender a partir da primeira língua, no caso dos surdos, a língua de sinais. Portanto, a utilização da primeira língua deve servir como instrumento de aquisição da segunda língua.

²¹ FREIRE, Alice M. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para surdos in: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

Nos parágrafos anteriores, foi discutido as concepções de multiculturalismo com o intuito de contextualizar a experiência de inclusão de alunos surdos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha e apresentar minha concepção de bilingüismo a partir das principais abordagens desta filosofia por diferentes autores. Nos próximos parágrafos será relatado o histórico desta experiência e as minhas perspectivas para elaboração de uma proposta bilíngüe.

3.1 Histórico e Caracterização da Inclusão de Alunos Surdos Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha

O Curso de Suplência - Ciclo Final da Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha - em março de 2000 (1º semestre) recebeu 09 (nove) alunos surdos a fim de serem inclusos no Curso de Suplência, Etapa I (equivalente a 5ª série do Ensino Fundamental). O Curso de Suplência estava dividido em três etapas, sendo que a terceira etapa subdividia-se em Etapa 3A e 3B com, aproximadamente, 250 alunos jovens e adultos trabalhadores ou filhos de trabalhadores.

Com o ingresso de alunos surdos na escola, iniciou-se a busca de recursos, bibliografias e cursos sobre a cultura surda junto a Secretaria de Educação - SME - e a própria escola.

No primeiro semestre de 2000, houve uma reunião com a equipe técnica de SME, responsável pelo ensino de alunos portadores de necessidades especiais a fim de que os professores pudessem obter informações sobre os procedimentos necessários para o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Neste mesmo semestre, a escola recebeu a professora Teresinha de Fátima Perpétua como professora-referência para as atividades de tradução da língua materna dos surdos (LIBRAS) e segunda língua (Língua Portuguesa).

No segundo semestre contou-se com a participação dos professores no curso de Língua de Sinais oferecido pela SME na Universidade Luterana do Brasil - ULBRA- e mais uma professora-referência para auxiliar nas atividades de tradução em sala de aula. Ainda neste semestre, com o intuito de oferecer um espaço pedagógico de auxílio aos alunos surdos nas disciplinas que os mesmos

encontrassem dificuldades, foram oportunizadas oficinas de estudos pela professora substituta.

Dos nove alunos que haviam ingressado na escola no primeiro semestre, houve a evasão de um dos alunos, sete alunos foram promovidos para a Etapa 02 e um aluno permaneceu em todas as disciplinas na Etapa 01.

No primeiro e segundo semestre de 2001, a escola permaneceu com o auxílio de dois professores-referência e oficinas pedagógicas de auxílio à aprendizagem, no primeiro semestre com a professora substituta e no segundo semestre também com a minha participação. O primeiro semestre contou com um universo de 13 alunos: quatro na Etapa 01 e nove alunos na Etapa 3A (correspondente a 7ª série do Ensino Fundamental). No segundo semestre de 2001, houve um total de 14 alunos surdos: 05 na primeira etapa, sendo que quatro estavam repetindo algumas disciplinas pela segunda vez por motivos variados: infreqüência, ou por evasão e apenas um caso por problemas de não acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem.

Como o curso é organizado por disciplina, alguns alunos haviam sido promovidos para algumas disciplinas da Etapa 02. Na Etapa 02 havia três alunos; na Etapa 3 B (correspondente a 8ª série do Ensino Fundamental) havia 06 alunos matriculados dos quais três concluíram o Curso de Suplência no final do segundo semestre de 2001. Portanto, dos nove alunos que iniciaram o curso no ano de 2000, três concluíram o curso no tempo previsto de duração do Curso de Suplência. Em relação aos demais, alguns evadiram, outros não obtiveram aprovação em todas as disciplinas havendo a necessidade de cursá-las novamente.

No ano letivo de 2002 o Curso de Suplência sofre uma reestruturação passando a ser denominado como Ensino de Jovens e Adultos – EJA – no qual as etapas passaram a ser denominadas de Etapa 5, 6, 7, 8 cada uma delas correspondendo as quatro últimas séries do Ensino Fundamental, assim denominadas para garantir a seqüencialidade das etapas 01, 02, 03, 04 correspondentes às séries iniciais no Ensino Fundamental desenvolvidas no Ensino de Jovens e Adultos de outras escolas municipais.

No primeiro semestre de 2002, 14 alunos surdos estavam matriculados em diferentes turmas. (Etapas 5, 6,7). Oito alunos matriculados na Etapa 5, sendo que quatro foram evadidos: um por dificuldade de locomoção, pois morava em Saporanga, um outro em função da não compatibilidade de horários de trabalho com a escola e dois por infreqüência. Na Etapa 6, quatro alunos matriculados: dois

matriculados em todas as disciplinas e dois matriculados em três disciplinas, (um dos alunos matriculado em Matemática, História e Geografia e a outra aluna em Português, Ciências e História). Na Etapa 7, duas alunas matriculadas nas disciplinas de Matemática, História e Geografia. A matrícula em poucas disciplinas deve-se ao fato de colisão de horários da etapa matriculada com disciplinas da etapa anterior em que os alunos não haviam obtido aprovação.

No segundo semestre de 2002, houve cinco alunos matriculados na Etapa 5, destes, três que haviam sido evadidos no semestre anterior evadindo novamente: dois por problemas relacionados a impossibilidade de conciliação de horários de trabalho com o horário da escola e um por problemas particulares. Uma aluna na Etapa 6 e duas na Etapa 7.

Todos os alunos surdos que freqüentaram o Ensino de Jovens e Adultos do ano de 2000 a 2002 tinham idades que variavam de 15 à 30 anos, trabalhadores ou à procura de emprego. Residem, na sua maioria, na cidade de Canoas havendo dois que moravam em São Leopoldo, um em Novo Hamburgo e um em Sapiranga.

No ano de 2000 e no primeiro semestre de 2001 eu lecionava a disciplina de História no Curso de Suplência, hoje Ensino de Jovens e Adultos. Contava com a presença de uma intérprete em sala de aula. Já havia feito um curso de LIBRAS no Serviço de Aprendizagem Comercial de Canoas (SENAC de Canoas). No segundo semestre de 2000, quando houve a presença de surdos em mais de uma turma, contávamos com apenas uma intérprete. Por eu já ter feito um curso de LIBRAS, a prioridade da presença da intérprete era para as outras turmas, pois entendia-se que, por eu ter feito o curso de Língua de Sinais, poderia comunicar-me com os alunos.

Concordei em ficar sem intérprete em sala de aula, mas reivindiquei junto ao grupo de professores para que fosse contratado um novo intérprete devido a dificuldade, não apenas com a língua a qual não tínhamos prática de conversação, mas principalmente pela impossibilidade de trabalhar simultaneamente com duas línguas de modalidades diferentes.

A opção por mim adotada em sala de aula era primeiro falar em português e posteriormente realizar a comunicação com os surdos em língua de sinais o que não acontecia de forma satisfatória, pois meu conhecimento da língua, mesmo revisando em casa a memorização dos sinais aprendidos no curso, eu não considerava satisfatória para uma comunicação eficiente, reforçando a necessidade de que,

mesmo tendo algum conhecimento da língua de sinais, tanto os surdos quanto eu, enquanto professor, tínhamos direito a presença de um intérprete em sala de aula.

Esta situação evidencia a falta de condições para uma política de inclusão, não só pela ausência de intérprete, mas pela falta de compreensão da impossibilidade do professor responsabilizar-se, mesmo com conhecimento da língua de sinais, de realizar a tradução da Língua Portuguesa para LIBRAS. Comentava de que a falta de intérprete nas minhas aulas era um problema grave, mesmo com algum conhecimento da LIBRAS. É importante salientar que se tratava de uma situação emergencial na medida em que a Equipe Técnica da Secretaria de Educação estava providenciando a contratação de mais um intérprete ou professor-referência.

Minha insistência para que houvesse um intérprete nas minhas aulas era por considerar difícil realizar uma comunicação satisfatória em língua de sinais e sentia-me culpado por isso, pois considerava que, mesmo em precárias condições, teria que conseguir comunicar-me, o que efetivamente não estava acontecendo.

Reivindicava a presença de um intérprete primeiro, por ter compreensão que era um direito dos alunos surdos, segundo por não conseguir uma comunicação que eu considerasse satisfatória, mas um terceiro argumento, o qual na época eu ainda não tinha questionado, pois o questionamento viria no próprio processo de leitura e envolvimento com a inclusão, seria a condição de subordinação da língua de sinais em relação a língua majoritária, pois a Língua de Sinais servia apenas como instrumento de comunicação e não como instrumento de ensino para desenvolvimento cognitivo, além da impropriedade de trabalhar simultaneamente com duas línguas diferentes, problema este que tentei resolver falando primeiro em português e depois em língua de sinais ou vice-versa.

Somente mais tarde percebi que estava desenvolvendo uma prática pedagógica colonialista na medida em que a língua de sinais por mim utilizada cumpria apenas a função comunicativa de tradução da língua portuguesa, ou seja, a prioridade não era a LIBRAS, esta era apenas um instrumento de acesso à língua majoritária. Além disso, os alunos surdos tinham acesso à informação fragmentada das aulas na medida que as informações eram comunicadas antes ou depois do momento em que eram transmitidas. Esta situação ocorreu no primeiro mês do segundo semestre de 2000, pois posteriormente uma professora com conhecimento de língua de sinais foi transferida de uma outra escola para realizar o trabalho de

interpretação.

No primeiro semestre de 2001, contávamos com surdos na primeira, segunda e terceira etapa do que então se chamava Curso de Suplência. Tendo o Bilingüismo como referência, preocupava-me com a necessidade de um espaço tanto para a língua de sinais como para informações sobre a cultura surda que no meu entendimento deveriam estar contempladas no currículo escolar. Além disso, alguns alunos da escola demonstraram interesse em aprender a língua de sinais. Estes dois fatores fizeram com que eu combinasse com a intérprete que traduzia na terceira etapa de destinar 30 minutos das minhas aulas para desenvolver um trabalho junto aos alunos da turma de aprendizagem da Língua de Sinais.

Foi escolhida a terceira etapa porque era a turma que eu tinha maior carga horária semanal (seis períodos de 45 minutos). Também nesta etapa estavam estudando quatro alunos surdos. A professora iniciou o trabalho ensinando o alfabeto datilológico seguido de sinais de dias da semana, meses do ano, e familiares (sinais de mamãe, papai, irmão, etc). O ensino dos sinais era feito pela configuração das mãos dos próprios alunos surdos sob a orientação da professora-referência. Infelizmente, esta experiência teve pequena duração, pois a professora teve que se afastar da escola em maio do mesmo ano. Mais uma vez, estávamos com o problema de falta de intérprete.

Saliento que na experiência narrada sobre o espaço destinado nas minhas aulas para o ensino da Língua de Sinais não deve ser considerado como um espaço destinado para o ensino da estrutura da Língua de Sinais conforme a concepção de Britto anteriormente apresentada. Isto porque, tratava-se de um espaço não previsto na grade curricular do ensino de Jovens e Adultos, mas apenas uma concessão de uma única disciplina que, infelizmente não teve continuidade.

Além disso, o tempo destinado era insuficiente para desenvolver um trabalho significativo e não previa o aprofundamento de ensino da língua para os surdos na medida em que o Ensino de Sinais contava com a participação deles, de sinais conhecidos por eles destinados ao público ouvinte. Portanto, mais uma vez, a experiência vivenciada na Escola Farroupilha não está contemplada na definição de Bilingüismo de Britto.

A dificuldade de encontrar um profissional no quadro de funcionários do município com conhecimento de língua de sinais fez com que eu fosse convidado para exercer a função de professor-referência, pois além do curso de LIBRAS que

eu havia feito no SENAC, também realizei na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA – os cursos de nível 02 e 03 oferecidos por aquela universidade sobre LIBRAS contando com 40 horas-aula cada módulo.

Comecei a exercer a função de tradutor de língua de sinais no final de maio de 2001, já iniciando, além da tradução em sala de aula, as oficinas pedagógicas direcionadas aos alunos surdos conforme será relatado no capítulo 08 deste trabalho.

As oficinas pedagógicas tiveram continuidade no segundo semestre de 2001, sendo no final deste semestre, em novembro de 2001, elaborado o projeto pedagógico para educação de alunos surdos intitulado: “Cultura e Inclusão de Alunos Surdos no Curso de Suplência” (anexo A) encaminhado para a Equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação do município o qual previa além da realização das oficinas, a contratação de mais dois intérpretes ou professores-referência, um professor ou instrutor surdo e atividades culturais.

Infelizmente, houve apenas a garantia dos dois professores (eu, e uma outra professora) para a concretização das atividades previstas no projeto ficando prejudicada a inserção da cultura surda na escola e descaracterizando o que eu acreditava ser um princípio de trabalho com abordagem bilíngüe.

Penso que mesmo que fossem garantidas todas as atividades propostas no projeto, ainda assim não conseguiríamos, pelo menos nestes três anos de inclusão de alunos surdos no Curso de Jovens e Adultos, uma proposta pedagógica bilíngüe que não estivesse oculta a perspectiva Ouvintista, pois a supremacia da língua oral permaneceria como principal referência do processo de ensino-aprendizagem.

É importante que se diga que esta conclusão eu a tenho elaborado no decorrer do meu contato com leituras e com a minha experiência. Não a tinha no momento de elaboração do projeto. Naquele momento, acreditava na viabilidade de concretização de uma proposta Bilíngüe através do desenvolvimento das atividades que previa o projeto.

Não continuarei questionando se o projeto garantiria ou não a caracterização da proposta com abordagem bilíngüe uma vez que o mesmo não se concretizou. Apenas mencionei que o mesmo traria oculto uma perspectiva Ouvintista na medida em que as aulas privilegiariam a língua portuguesa cuja modalidade é oral em detrimento da modalidade viso-espacial da LIBRAS. Ao fazer esta afirmação, percebe-se que nela está contida uma concepção de Bilingüismo, a qual será

discutida após o relato da experiência de inclusão na Escola Farroupilha.

Ainda no primeiro semestre do ano de 2002, houve a presença nas aulas em que eu desenvolvia o trabalho de tradução, de uma estudante da Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS – a qual propôs desenvolver um trabalho no segundo semestre com quatro alunos surdos da escola. O trabalho consistia em aulas de introdução à informática e discussão sobre cultura surda. A proposta foi oferecida para todos alunos surdos que tivessem vontade de participar. Como o projeto desenvolveu-se às quintas-feiras à tarde, somente quatro alunos participaram, pois alunos que trabalhavam durante o dia não tinham horário disponível.

Participei dos dois primeiros encontros para realizar a tradução das atividades propostas pela estudante que observou as aulas nas quais eu realizava meu trabalho como professor-referência e uma outra estudante da mesma universidade. A minha aprovação em um processo de seleção para realização de um Curso de Capacitação de Intérprete da Língua de Sinais na ULBRA, impediu que eu continuasse acompanhando o projeto das estudantes de pedagogia da UNISINOS. Mesmo com este projeto, ainda não estava contemplado o contato dos alunos surdos da Escola Farroupilha com a cultura surda, na medida em que o projeto desenvolvido na UNISINOS não contemplava a todos.

Também no primeiro semestre de 2002, foi realizada uma visita ao Centro Universitário La Salle para presenciar a inclusão de estudantes surdos no ensino superior daquela instituição com o intuito de proporcionar aos alunos da nossa escola o relato de uma outra experiência de inclusão e estimular a auto-estima de nossos alunos através do contato com outros surdos. A visita foi realizada com os alunos surdos e ouvintes da Etapa 5 e os demais estudantes surdos da escola.

No segundo semestre houve uma nova tentativa de aproximação da cultura surda no sentido de proporcionar o contato de nossos alunos com a comunidade surda de Porto Alegre através da participação dos alunos no Fórum de Educação de Surdos promovido pelo Núcleo de Pesquisa sobre Políticas Educativas para Surdos – NUPPES – da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Desta vez, foram apenas os alunos surdos. As palestras era sobre a experiência de alunos surdos no ensino superior.

Os alunos da minha escola ficaram surpresos com a quantidade de sinais utilizados pelos palestrantes, os quais eles não conheciam. Um de meus alunos, perguntava-me sobre o que estava sendo comunicado, pois desconhecida a

sinalização do palestrante. Aliás, os alunos inclusos na escola possuíam níveis diferenciados de conhecimento da língua de sinais, o que reforçava o objetivo de levá-los ao Fórum de Educação de Surdos:

Embora o Fórum ocorra mensalmente, não foi possível continuar participando uma vez que os encontros ocorrem em horário de aula. Portanto, as iniciativas de contato de nossos alunos com a cultura surda foram esporádicos e insuficientes, pois aguardávamos uma resposta sobre o projeto de cultura surda encaminhado para a Secretaria de Educação. Isso evidencia, a necessidade de um planejamento que contemple as necessidades de construção de identidade dos alunos, reforça a idéia da necessidade de planejamento com a comunidade surda, o que, na realidade, para experiência de inclusão, parece-me um tanto quanto difícil sua concretização.

Feita estas considerações, darei continuidade ao meu relato a partir da minha experiência de tradução em sala de aula, a inclusão dos surdos no Ensino de Jovens e Adultos e a reflexão que esta experiência propiciou em relação a minha elaboração conceitual sobre bilingüismo e a partir desta, a necessidade de apontar elementos para elaboração curricular de uma proposta bilíngüe na qual a disciplina de Geografia, assim como as demais disciplinas que compõe a grade curricular, não podem isentar-se da colaboração, a partir do ponto de vista da sua respectiva área de conhecimento, da construção de uma proposta pedagógica bilíngüe.

3.2 Qual identidade: Intérprete da Língua de Sinais? Intérprete Pedagógico? Professor auxiliar? Professor Intérprete?

Gostaria de salientar que a experiência por mim vivenciada eu a relato na perspectiva de professor e como professor que investigo e reflito as áreas de conhecimento que até então, para mim, era um “território movediço” ao qual a necessidade fez-me recorrer.

Considero por “território movediço” as áreas de conhecimento que tive de me reportar as quais, até então, não constituíam diretamente a minha área de formação. Refiro-me aos Estudos Culturais, mais especificamente aos Estudos Surdos, as leituras relacionadas à psicologia cognitiva e à lingüística cujo contato considerei de fundamental importância para refletir sobre a possibilidade de construção de uma proposta pedagógica com abordagem bilíngüe.

Na perspectiva de professor, que realizo o questionamento que intitula esta seção: Qual identidade: Intérprete de Língua de Sinais? Professor Intérprete? Professor Auxiliar ? Intérprete Pedagógico?

Acredito que a função de Intérprete de Língua de Sinais, embora cotidianamente, no ambiente escolar a referência às minhas atividades tenha sido esta, seria a denominação menos apropriada na medida em que a formação de um Intérprete da Língua de Sinais requer um longo processo de aprendizagem cujo reconhecimento requer que os profissionais sejam avaliados e habilitados pela FENEIS para exercer a profissão de intérpretes. Esta trajetória requer um aperfeiçoamento contínuo o qual ainda estou vivenciando, seja no contato com alunos e comunidade surda, sejam com os cursos de LIBRAS e de Intérprete de Sinais que venho realizando.²²

A mesma observação é válida para as denominações de professor intérprete e intérprete pedagógico, pois há diferença entre ser tradutor e ser intérprete. Ser tradutor restringe-se a tarefa de tradução de uma língua para outra, enquanto que o trabalho de intérprete requer um conhecimento profundo da apropriação cultural que a comunidade lingüística faz de sua língua no sentido de proporcionar um significado qualitativo. Góes (1996, p.11), referendando-se em Grosjean (1993), comenta que um indivíduo, ao aprender uma língua estrangeira não desativa totalmente sua língua materna, havendo interferência desta nas construções discursivas da língua a qual o indivíduo está aprendendo.

Neste sentido, pensando retrospectivamente sobre meu trabalho, penso que minha trajetória caracterizou-se inicialmente por um trabalho de tradução e recentemente um trabalho de interpretação que ainda se encontra em construção. Cabe a observação de que, ao questionar qual seria realmente minha função, pois não poderia considerar-me intérprete pelos argumentos já apresentados, também, a princípio, não tenho mais a identidade exclusiva de professor em relação às atividades desenvolvidas na Escola Farroupilha, uma vez que a mediação do processo de ensino-aprendizagem já não é mais por mim protagonizado, no sentido de que a responsabilidade de planejamento e avaliação das aulas cabe ao professor titular da disciplina, pressupondo que a minha nova função restringir-se-ia a atividade de tradução.

²² Além dos cursos já citados, atualmente realizo o Curso Avançado em LIBRAS na UNILASSALE e o Curso de Capacitação de Intérprete de Sinais na ULBRA com término previsto para julho de 2003.

No entanto, meu histórico como profissional da educação impedia a anulação de minha identidade de professor e como tal, minha atividade não se limitou à tradução das atividades propostas pelos professores, passei também a realizar intervenções pedagógicas, tanto em sala de aula como nas oficinas pedagógicas.

Na sala de aula, as intervenções pedagógicas, referiam-se às explicações dos conteúdos e atividades não entendidos, a recomendação de realizar novamente a atividade caso fosse realizada de forma equivocada, a solicitação de observação de gravuras dos livros didáticos e revistas trabalhadas em sala de aula, uma explicação mais detalhada de algum conceito ou palavra não entendida.

Quando o tempo destinado à realização das atividades permitia, os alunos traduziam do português para a LIBRAS texto e enunciados de questões solicitando explicação para as palavras por eles não entendidas. Quando o tempo para a realização das tarefas solicitadas era insuficiente, eu as traduzia aos alunos recomendando que ao realizá-las solicitassem a tradução de palavras ou expressões não entendidas.

Estas intervenções eram comunicadas e combinadas com os professores e os mesmos também eram solicitados a auxiliar nas explicações de caráter mais específico referentes aos conteúdos das respectivas disciplinas. Quanto à avaliação, era de responsabilidade do professor, havendo minha participação para esclarecimento das dúvidas apresentadas pelos alunos ou para alertar aos professores da especificidade da escrita dos alunos surdos cuja construção não se processa como a de um aluno ouvinte habituado com a estrutura da língua portuguesa.

Além destes momentos, também havia minha participação nos Conselhos de Classe nos quais eu podia emitir meu parecer sobre o aprendizado dos alunos, embora a decisão dos alunos avancem ou não para etapa seguinte, era de responsabilidade do professor.

Ao relatar minhas atividades em sala de aula como tradutor da língua portuguesa para a LIBRAS, na qual não me limitei somente a isto, volto a discutir a questão de minha identidade. Havia mencionado da impropriedade dos conceitos de Intérprete de Sinais, Professor-intérprete e Intérprete Pedagógico. Passarei agora, a comentar os conceitos de professor auxiliar e professor-referência.

Gostaria de destacar que estes questionamentos sobre qual a identidade ou conceito que melhor caracterizasse o trabalho por mim desenvolvido, inicialmente

pareceu-me como uma crise de identidade no sentido de não ter ficado perfeitamente esclarecido quais as minhas verdadeiras atribuições. Qual o limite de minha atuação em sala de aula? Com que direito eu poderia intervir no processo de ensino-aprendizagem cujo agente responsável tradicionalmente são os professores com formação específica responsável pela elaboração dos planos de cursos de suas respectivas disciplinas? Eu não estaria invadindo um espaço o qual não me pertencia?

Caso eu optasse por realizar apenas o trabalho de tradução, seria suficiente? A dificuldade dos surdos com a língua portuguesa não me autorizaria a uma prática interacionista com os alunos? O desconhecimento por parte dos professores das dificuldades dos alunos de leitura e produção textual, tal como exige a gramática da língua portuguesa não me autorizaria alertá-los da necessidade de um trabalho e avaliação diferenciada?

Acredito que os questionamentos dos dois últimos parágrafos foram respondidos pelo relato dos meus procedimentos em sala de aula, mas permanecia um certo receio de minha parte da minha atuação em sala de aula ser interpretada como uma invasão de um espaço cuja responsabilidade cabe ao professor.

Neste sentido é que, no primeiro momento acreditei que a minha função seria de professor auxiliar, mas auxiliar em que sentido? Apenas por desempenhar a função de comunicação entre duas línguas? A condição de professor auxiliar não contemplaria um planejamento em conjunto ou individual com cada professor titular das disciplinas curriculares? Se fosse entendido desta forma, em que momento que isto aconteceria, visto que, no turno de trabalho eu permanecia em sala de aula, portanto, em que momento aconteceria este planejamento?

Em relação aos professores o questionamento seria o mesmo, visto que, a carência de reuniões para planejamento muitas vezes prejudica a elaboração de projetos interdisciplinares. Portanto, o conceito de professor auxiliar, no meu entendimento, não contemplava a realidade a qual estava vivendo.

No ano de 2002, houve uma definição em relação ao quadro de profissionais que atuam na escola a que setor a minha atividade fazia parte. Minha atividade estava vinculada ao Espaço de Apoio Pedagógico (EPA) e minha função seria de professor-referência. No caso, o vocábulo “referência” seria vinculado à atividade de tradução de língua de sinais, portanto, referência em relação ao conhecimento de LIBRAS.

Pensando em minha trajetória, acredito que na realidade eu ainda vivencio um processo de transição de professor-referência para intérprete-pedagógico na medida em que a experiência a qual estou relatando resultou na minha participação de cursos, seminários não só relacionados à língua de sinais, mas aos Estudos Surdos que, no meu entendimento, estão relacionados aos Estudos Culturais enquanto referencial teórico.

O processo de transição, inicialmente, eu não tinha compreensão e a situação era para mim de conflito. Neste sentido é interessante resgatar o conceito de identidade. Perlin, (2001, p.52) a partir do conceito de Hall (1997) comenta que as “identidades (são) plurais, múltiplas, que se transformam e que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias que não são algo pronto”. A experiência a qual vivenciei e vivo, aponta para esta concepção como uma identidade, ainda nas palavras de Perlin, “em construção, uma construção móvel que pode freqüentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”.

Diria ainda que esta identidade em movimento e em construção corresponderia ao que McLaren (1997, p.103) denomina como identidade de fronteira relacionada “ao fazer; ao engajamento em idéias e relações pelo conhecimento encenado e corporal”. Ainda em sua concepção, McLaren (1997, p.147-8) alerta para as identidades de fronteira que configuram espaços intersubjetivos e interculturais que provocam “um deslocamento dos códigos de referência normativos e uma montagem polivalente de novos significados culturais”.

Para melhor ilustrar as experiências vivenciais de inter-relação subjetiva e cultural em que se processam constantes mutações de identidades, as quais estão em permanente estado de movimento e construção, as identidades de fronteira, na concepção de McLaren (1997, p.193-4) sintetiza-se na seguinte citação:

Identidades de fronteira são narrativas e contra-narrativas que escolhemos para atuarmos (mas, como Marx nos lembra, não em condições de nossa própria escolha) no contexto de nossa mundana e prática existência cotidiana. As identidades de fronteira estão ancoradas e são também o resultado daquelas práticas sociais que configuram a experiência e dão forma aos investimentos afetivos em tal experiência... Esta forma de “autopraxis” segue estratégias que consistem em nomear a opressão e forjar a identidade através de formas positivas de subjetividade, *significadas pela participação ativa de uma pessoa em fazer sua própria história*²³

²³ Grifo do autor.

Na perspectiva de que as identidades são construções que se processam nas relações intersubjetivas e culturais, como produto da experiência cotidiana, é que denomino minha experiência como uma identidade de fronteira em construção na medida em que, a experiência vivida constituiu-se como busca de procedimentos e reflexões explicativos de inserção significativa na prática cotidiana cujas ações foram processando mudanças de percepção e procedimentos.

Acredito que as escolas exclusivas para surdos continuam sendo o espaço mais apropriado de educação. No entanto, dada à falta de escolas e também pela possibilidade de inclusão de surdos no ensino regular prevista por lei, deve-se sim, pensar na atuação e formação dos profissionais que desempenham a função de intérprete em sala de aula.

Em relação a sua atuação cotidiana, principalmente no Ensino Fundamental, é necessário que este profissional tenha fluência e preferencialmente curso de Intérprete de Sinais. Além disso, formação pedagógica condizente com suas necessidades de atuação profissional, habilitando-o para discutir junto ao corpo docente das escolas o planejamento e avaliação do processo de ensino-aprendizado dos alunos surdos.

Ao longo deste trabalho, venho questionando e posicionando-me contrariamente à inclusão de alunos surdos no ensino regular. Embora já tenha comentado os problemas da inclusão a partir do ponto de vista teórico, das entrevistas das professoras da rede municipal de ensino, é importante registrar que também os alunos surdos preferem as escolas especiais visto que, nelas as aulas ocorrem em língua de sinais não havendo a dificuldade de comunicação como ocorrem nas escolas ouvintes.

Na Escola Farroupilha, a comunicação com os alunos ouvintes era difícil, embora alguns ouvintes tentassem se comunicar e até mesmo se interessassem em aprender a língua de sinais. De maneira geral, os surdos interagem mais entre si do que com ouvintes. Tive algumas conversas com os alunos surdos nas quais relataram-me considerar desagradável estudar sozinho em uma turma de ouvintes, preferindo a presença de outros surdos.

Também foi comentada a subordinação da língua de sinais, enquanto língua minoritária em relação a língua portuguesa, o ritmo diferente para realização das atividades propostas visto que, para os surdos, a língua portuguesa é uma língua estrangeira, a necessidade de construção de identidade dos surdos com seus pares

e com a presença de adultos surdos, a necessidade da presença da comunidade surda para divulgação de sua cultura.

Resta ainda, uma observação a respeito tanto da presença dos alunos surdos como das oficinas pedagógicas a eles oferecidas. Em relação à presença dos alunos surdos o fato de se constituírem em uma minoria lingüística e cultural produz um olhar mais direcionado pois, conforme o relato da professora C “tu quer saber se ele realmente acompanha” o que acaba por caracterizar uma certa expectativa de respostas que este aluno possa lhe oferecer. Expectativa do profissional e não do aluno. Dito de uma outra forma esta “expectativa” refere-se aos valores do educador e não do educando. No caso em questão, valores de uma cultura ouvinte em detrimento de um agente de uma outra cultura, a cultura surda, o que acaba por caracterizar uma espécie de “patrulhamento ideológico” de uma cultura sobre outra, portanto, uma prática colonialista.

O patrulhamento citado, não se refere apenas às expectativas de respostas, mas também a atividades e situações as quais os surdos são sujeitos enquanto que os ouvintes não. Refiro-me, por exemplo, a presença de um profissional que acompanha as atividades desenvolvidas pelos surdos que, embora tenha o caráter de auxiliar o aprendizado do educando, dada a sua especificidade lingüística e cultural, não deixa também de ser uma espécie de vigilância mais cerrada do que a vigilância e acompanhamento de aprendizagem do ouvinte.

Também com o ouvinte o acompanhamento do aprendizado acontece mediante as avaliações realizadas pelos professores, mas dada ao número excessivo de alunos, a capacidade de observação é mais diluída do que ocorre com o aluno surdo, uma vez que este tem um profissional que o acompanha, além disso, por ser minoria, desperta também a atenção dos professores, quer na realização das atividades, quer quando faltam às aulas.

A observação também é válida para as oficinas pedagógicas. Não estou querendo dizer que elas não deveriam existir, até porque, em escolas inclusivas, acredito que a existência das mesmas são necessárias. Mas, ao mesmo tempo, constitui-se numa carga horária maior para o aluno surdo do que para o aluno ouvinte. O mesmo não aconteceria em uma escola especial para surdos, pois as atividades teriam que ser organizadas mediante a observação da especificidade dos alunos. Na escola inclusiva, as oficinas, laboratório pedagógico, sala de recursos ou seja qual for a denominação, o objetivo é resgatar conhecimentos ou atividades que

o aluno não conseguiu acompanhar. Está oculto neste objetivo, valores da cultura majoritária, referências oral-auditivas que o aluno surdo não tem condições de acompanhar, daí a necessidade do espaço pedagógico mencionado.

Quando iniciei com as atividades das oficinas pedagógicas, mais especificamente as relacionadas à produção textual, tinha por objetivo auxiliar os alunos surdos na leitura e na produção de textos com o intuito de investigar metodologias que facilitassem qualitativamente o acesso dos alunos à língua escrita e a produção de textos. Tinha em mente a possibilidade de explorar a espacialidade da LIBRAS como recurso que facilitasse a compreensão dos alunos em relação à estrutura da língua portuguesa escrita.

Acredito que tal investigação ainda deve ser feita, mas que o pesquisador tenha presente que assim como um ouvinte jamais conseguirá conhecer e fazer uso da língua de sinais com a mesma profundidade que os surdos a utilizam, também ao surdo será difícil ou até mesmo impossível a utilização tanto de língua oral como da língua escrita com a mesma profundidade ou observando a estruturação gramatical que a gramática normativa da Língua Portuguesa exige.

Digo isto, porque inicialmente, quando pensei na espacialidade da língua como recurso de ensino da língua escrita, tinha em mente a produção textual que os ouvintes têm capacidade de produzir a partir de referenciais gramaticais que devem ser observados para produção textual. Foi com leituras, discussões e contato com os surdos que passei a perceber a minha postura ouvintista, no sentido de querer ver no outro meus próprios valores, minhas referências culturais de leitura e conhecimento de mundo.

A impossibilidade de um indivíduo desligar-se de suas referências culturais para leitura e conhecimento de mundo sempre me pareceram óbvias. No entanto, refletindo sobre minha prática, percebo que, embora combatesse o ouvintismo enquanto prática colonialista no sentido de respeito e valorização da cultura surda, na verdade minhas iniciativas de auxílio ao processo de aprendizagem dos alunos continha minhas referências culturais de querer ver a si próprio no outro.

Referências culturais internalizadas as quais eu próprio devo questionar sobre sua validade em relação a minha constituição de sujeito, ou, nas palavras de McLaren (1997, p.96) a necessidade de “construir uma política de recusa que possa oferecer condições para se interrogar a institucionalização da igualdade formal baseada nos imperativos premiados do mundo anglo, masculino e branco”.

Sobre a tentativa de ver-se no outro, é interessante resgatar do mesmo autor as palavras abaixo:

As educadoras não podem mais projetar no aluno-enquanto-Outro aquela parte de si próprias que, com medo e aversão, subtraíram de suas identidades nas tentativas de se tornarem sujeitos unificados – aquela parte descartada que as impede de se tornarem integrais, aquele excesso desfigurante que elas rejeitam com o objetivo de se tornarem brancas ou de viverem na prisão da ausência de raça, ou aquela duplicidade metafísica que garante sua própria autonomia e autoconsideração. (MacLaren, 1997,, p.100).

Ou seja, eu próprio devo questionar o que McLaren denomina como a constituição de “identidades de mercado” que seria a ótica das necessidades empresariais relacionadas às necessidades de consumo, ou ainda identidades padronizadas relacionadas com a criação de identidades cristalizadas que obedecem a padrões de comportamento constituídos a partir de conjunturas históricas e sociais.

Portanto, o questionamento deve partir das próprias referências pessoais como forma de questionar possíveis práticas colonialistas enquanto condicionamento cultural ao qual todos estamos sujeitos. Neste sentido, as considerações de McLaren sobre a construção de identidades de fronteiras e o conceito de “pedagogia de fronteira” de Henry Giroux (1992) citado pelo autor podem contribuir para a elaboração de uma proposta bilíngüe em que a inter-relação e contato entre as culturas ouvinte e surda pautem-se pelo princípio de construção de subjetividades de resistência a partir do reconhecimento das diferenças enquanto construção histórica e cultural. Nesta construção, deve-se partir do princípio de solidariedade “que se desenvolve a partir de imperativos de liberdade, libertação, democracia e cidadania crítica” (MCLAREN, 1997, p.132).

Acredito que as críticas aqui realizadas em relação às práticas colonialistas da experiência de inclusão de alunos surdos no Ensino de Jovens e Adultos da Escola Farroupilha, críticas estas que realizo não como pesquisador que observa e analisa seu objeto de pesquisa, e sim como agente social participante e também objeto de análise de acordo com os referenciais da pesquisa-ação em que o pesquisador é ao mesmo tempo objeto, na medida em que está inserido no tema de pesquisa, e sujeito enquanto agente social que interage com o objeto a ser

pesquisado no sentido de propor a realizar ações, de constituir e constituir-se no processo de pesquisa.

Neste sentido, considero que a experiência vivenciada pela Escola Farroupilha constitui sim, uma experiência bilíngüe decorrente da utilização de duas línguas no processo de ensino-aprendizagem, embora este bilingüismo experienciado constitui-se com uma forte orientação ouvintista. Digo isso, pois mesmo com as tentativas de inserção da comunidade surda via projeto educacional enviado à Secretaria de Educação, as iniciativas de visita ao Centro Educacional La Sale, ao projeto de Cultura Surda desenvolvido junto a UNISINOS, a participação, embora em um único encontro do Fórum de Educação de Surdos do NUPPES DA UFRGS, ainda assim, não houve participação da comunidade surda na discussão do projeto educacional da escola. Houve sim, a inclusão dos alunos no Ensino de Jovens e Adultos com base curricular orientada pelas referências oral-auditivas.

Penso que uma proposta bilíngüe que não seja um Ouvintismo disfarçado, tenha condições de ocorrer somente em escolas exclusivas para surdos, pois nestas escolas que há a possibilidade da proposta pedagógica ter na língua de sinais, na cultura e participação da comunidade surda seus principais instrumentos de ação e reflexão para elaboração de uma proposta bilíngüe.

No entanto, a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais prevista pela LDB é uma realidade dada na qual os surdos estão inseridos. Nesta perspectiva, acredito que uma postura a ser desenvolvida em escola de inclusão de surdos seria de constituição de territorialidades de resistência conforme já discutido neste trabalho, com o intuito de divulgação da língua de sinais, da cultura surda e da necessidade de escolas exclusivas para surdos como alternativa para efetivação de um ensino de qualidade.

Em relação à elaboração de uma proposta bilíngüe em que não seja um colonialismo curricular, acredito que as quatro indicações de Skliar (1998, p.15) em relação as reflexões que devem ser observadas sobre os Estudos Surdos em Educação: mecanismos de poder/saber dominante do ouvintismo, das origens aos dias atuais; fracasso educacional na pedagogia para surdos; desconstrução das metanarrativas e contrastes binários; reflexões sobre as potencialidades educacionais dos surdos certamente podem orientar a elaboração curricular das escolas da qual todas as disciplinas escolares devem repensar seus respectivos planos de ensino e metodologias.

Em relação aos mecanismos de poder/saber uma referência importante para a elaboração de uma proposta pedagógica bilíngüe seria o Multiculturalismo Crítico conforme a concepção de McLaren segundo o qual a proposta pedagógica considere a especificidade da diferença enquanto expressão de conflitos históricos e sociais cuja análise deve levar em consideração “tanto o nível macropolítico da organização estrutural quanto o micropolítico de manifestações de opressão diferentes e contraditórias de análise das relações globais de opressão” (MCLAREN, 1997, p.69).

Nesta perspectiva, as análises e a própria elaboração curricular deve levar em consideração a multiplicidade de identidades que se processam nas diferentes formações sociais com o intuito de desmistificar as construções de identidades homogêneas, ou as “identidades de mercado”, conceito de McLaren para designar as construções identitárias realizadas por profissionais de publicidade e propaganda na constituição de grupos portadores de determinados comportamentos e estilos de vida os quais transformam-se em consumidores de produtos relacionados a estas condutas de comportamento. Por trás destas identidades padronizadas deve-se destacar as relações de dominação e configurações de poderes que ganham com a reprodução destas identidades intencionalmente produzidas.

Neste sentido, devem-se enfatizar as diferenças, não apenas na sua expressão atual de sentido, mas como processo histórico e cultural enquanto portadoras de uma multiplicidade de identidades cujos cruzamentos processam-se mediante ao sentimento de pertencimento a determinados grupos étnicos, de gênero, classe social etc.

Quanto ao poder ouvinte exercido sobre as comunidades surdas, torna-se fundamental a participação das comunidades surdas na elaboração das propostas pedagógicas em que a diferença seja percebida em sua especificidade como produtos histórico de lutas sociais contraditórias cujo entendimento produza o que McLaren (1997, p.84) denomina como “engajamento provisório com discursos do outro de uma maneira que seja unificadora sem ser dominadora e que possa orientar discursos suplementares. Este discurso seria a narrativa metacrítica dos direitos e de liberdade.”

Importante mencionar que o conceito de “metacrítica” não deve ser confundido como metanarrativas. O autor concebe metacrítica como a compreensão da sociedade como uma totalidade e não como determinações de verdades únicas

ou pré-estabelecidas. Totalidade, na concepção do autor também não está associada as totalidades das metanarrativas como narrativas essencialistas e universais, estas devem ser desconstruídas enquanto agentes de padronizações ou de relações sociais de opressão. O autor utiliza o conceito de totalidade de Teresa Ebert como “um sistema de relações e estrutura de diferença sobredeterminados”. O autor ainda comenta que: “A diferença precisa ser compreendida como contradições sociais, como diferença em relação, em vez de diferença como livre-flutuante e descolada.” (MCLAREN, 1997, p.82-3).

McLaren preocupa-se com uma concepção de totalidade de processos históricos específicos cuja análise deve contemplar a diferença como diferença política numa perspectiva simultânea de comparação e análise do nível micro ao macro, ou, em outras palavras, do local ao global. Destaca a necessidade de questionar tanto “as micro-diferenças dentro da diferença quanto as macro-estruturas da *diferença-em-relação*²⁴” (Ebert, 1991b, apud MCLAREN, 1997, p.135). Salienda ainda que deve estar contemplada nas análises da diferença em relação a possibilidade de reversão das condições materiais que permitem as relações de dominação em detrimento das relações de igualdade e justiça social.

Ainda em relação à questão do poder ouvinte, reforço o conceito de solidariedade de McLaren, não no sentido de defesa de pensamentos e posturas homogêneas, mas a partir do direito de discórdia como princípio de construção de uma base comum a partir de construção de alianças em defesa de uma solidariedade que tenha por princípio de “liberdade, libertação, democracia e cidadania crítica” (McLaren, 1997, p.132).

Os elementos acima citados devem ser dimensionados numa perspectiva histórica de resgate das relações de poder, de saber, de dominação sem que no entanto, se caia nas armadilhas daquilo que Skliar denomina como “oposição binárias” afastando-se as narrativas que produzem oposição maniqueísta do bem e do mal; do político ou impoliticamente correto. Em vez disso, deve-se considerar o processo histórico como produção de eventos concretos, como produto histórico das relações sociais de disputa pelo poder cuja constituição deve ser resgatada como construção epistemológica da surdez.

Uma última observação sobre as indicações de Skliar para elaboração de

²⁴ Grifo do autor.

propostas curriculares, refere-se às potencialidades dos surdos das quais merecem destaque a capacidade visual e ao uso do espaço cujo estudo requer a elaboração de metodologias de ensino que investiguem o uso de recursos visuais e a percepção e utilização do espaço como instrumento de ensino das diferentes disciplinas que compõem a grade curricular.

Em relação à disciplina de Geografia, acredito que esta caminhada deve observar, além das indicações acima citadas, a sua especificidade de estudo relacionado ao espaço e seus conceitos balizadores como região, paisagem, território, rede, etc. Considerando que a relação de comunicação e conhecimento dos surdos realiza-se no espaço sendo o mesmo elemento característico da língua de sinais, será discutido estas características, bem como a discussão do espaço e conceitos a ele relacionados na segunda parte deste trabalho.

II. PARTE:
ABORDAGEM DO ESPAÇO
SEGUNDO A ÓTICA PEDAGÓGICA
E
GEOGRÁFICA

4 ESPACIALIDADE E LINGUAGEM DOS SURDOS: UMA GRAMÁTICA NO ESPAÇO

O objetivo dos parágrafos que seguem é apresentar ao leitor apontamentos referentes à apropriação do espaço pelos surdos como forma de conhecimento de mundo²⁵ e a espacialidade da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – cuja principal característica é a modalidade espaço-visual. Lingüístas, fonoaudiólogos, sociólogos, psicólogos e neurologistas, já constataram a apropriação diferenciada e aguçada dos surdos em relação ao espaço. Considerando que o espaço é o objeto de estudo da geografia, penso que está dado o convite aos geógrafos o estudo da utilização, apreensão e representação do espaço pelos surdos, cuja especificidade não se manifesta apenas na utilização lingüística do espaço, mas também na percepção e utilização do mesmo.

Estudar a relação que os surdos estabelecem com o espaço pode proporcionar uma reflexão rica para geografia. Principalmente sobre a contextualidade, e a simultaneidade de eventos, características estas presentes na interação dos surdos com a realidade como um dos traços característicos da língua de sinais.

Inicialmente, apresentarei relatos e argumentos de autores como Quadros (1997) e Sacks (1990) sobre a percepção espacial dos surdos. Posteriormente, considerações sobre a linguagem espacializada da LIBRAS, mais especificamente sobre a idéia de espaço-tempo²⁶ como instrumento de ensino da disciplina de Geografia em relação a utilização da leitura e escrita da língua portuguesa na educação de alunos surdos.

Quadros em seu livro, “Educação de Surdos: a aquisição da linguagem”,²⁷ realiza uma comparação entre pesquisas feitas sobre a Língua Americana de Sinais – ASL – e as suas pesquisas sobre a LIBRAS em relação à aquisição e

²⁵ Considero conhecimento de mundo as experiências vivenciadas conforme o conceito de FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. in: SCKLIAR, Carlos. (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos**. v.2 Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

²⁶ Entendo por espaço-tempo a coexistência e unidade do espaço, tempo e sociedade em influência recíproca entre espaço, tempo e ser social a partir de SOJA (1993, capítulos 2 e 6)

²⁷ QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.

espacialidade da linguagem em crianças surdas. Ao citar Petitto e Marantette (1991), Quadros narra que estes autores pesquisaram o balbucio em bebês surdos e ouvintes e que o mesmo ocorre tanto em bebês surdos como ouvintes comprovando a capacidade inata para a linguagem cuja manifestação se dá tanto através de sons como em sinais até os 14 meses de idade. A partir deste momento, os bebês aprimoram o balbucio de acordo com sua modalidade: bebês surdos em gesticulação; bebês ouvintes em vocalização.

O estágio de desenvolvimento acima descrito corresponde ao Período Pré-lingüístico seguido pelo Estágio das Primeiras Combinações e o Estágio de Combinações Múltiplas. Não pretendo deter-me na análise dos estágios de desenvolvimento da linguagem, já que meu objetivo é apresentar argumentos que demonstrem a capacidade de apreensão e relação que os surdos estabelecem com o espaço. Apenas para que se tenha uma idéia geral sobre os estágios mencionados, diria que o Estágio das Primeiras Combinações de Sinais ocorrem aproximadamente aos dois anos de idade. Neste estágio, as crianças usam o sistema pronominal de forma ainda precária e não muito apropriada.

O Estágio de Múltiplas Combinações de Sinais começa, aproximadamente, aos dois anos e meio e três anos de idade ocorrendo neste estágio o que Quadros denomina como “explosão do vocabulário”. Interessa-me, particularmente, a referência à espacialidade a qual pode ser observada, conforme o seguinte comentário de Quadros:

Segundo Bellugi e Klima (1989), a criança surda ainda não usa os pronomes identificados espacialmente para referir-se às pessoas e aos objetos que não estejam fisicamente presentes. Ela usa substantivos não-associados com pontos no espaço. Mesmo quando a criança apresenta algumas tentativas de identificação de pontos no espaço, ela apresenta falhas de correspondência entre a pessoa e o ponto espacial. Com referentes presentes no discurso, já há o uso consistente do sistema pronominal (uso de indicações espaciais ostensivas). (QUADROS, 1997, p.74)

Conforme a citação, a utilização do espaço para a comunicação começa a processar-se, embora de maneira inconsistente. Esta utilização remete-se sempre a referentes presentes. Esta característica de comunicação a referentes presentes indica uma das peculiaridades característica da experiência dos surdos em relação ao espaço: a capacidade de percepção apurada dos elementos presentes no espaço no momento em que se processam os eventos, ou seja, uma leitura contextualizada

do espaço, sendo aqui entendida a palavra contextualizada como a manifestação do tempo e espaço configurando uma unidade de espaço-tempo.

Quadro 2 Aquisição da Indexação e da Estruturação Espacial na ASL

PERÍODOS	I (3:1-3:4)	II (3:6-3:11)	III (4:0-4:4)	IV (4:6-4:9)
Indexação	→ Infreqüente. Uso incorreto das formas de citação. Não há evidência de identidade dos pontos espaciais. Uso da concordância verbal com referentes presentes.	→ Pouca consistência no uso da indexação. Às vezes um ponto no espaço é usado para referência de um único referente durante o discurso.	→ Uso de múltiplos pontos espaciais. Há o uso da concordância verbal, mas evidenciam-se inconsistência com os pontos estabelecidos.	→ Uso freqüente e consistente. Os pontos espaciais apresentam identidade, embora ainda haja confusões ao usá-los.
Estruturação Espacial	→ Estabelecimento de locais não é claro; não há evidência de organização espacial. A indexação não é usada com pontos no espaço.	→ Estabelecimento ocasional de locais; não há evidências de organização espacial. Os pontos são estabelecidos para contrastar, mas não para identificar o referente.	→ Estabelecimento de locais mais freqüentes, mas ainda com função contrastiva.	→ Estabelecimento freqüente de locais. Uso do ponto espacial de forma mais consistente com a indexação.

(QUADROS, 1997, p.76)

A indicação de elementos não-presentes passa a ocorrer a partir dos três anos em que as “crianças **empilham** os referentes não-presentes em um único ponto do espaço” (QUADROS, 1997, p.74). Segundo Quadros, é por volta dos cinco

e seis anos que as crianças deixam de **empilhar**²⁸ os referentes em um único ponto passando a utilizar mais de um ponto e flexionam os verbos de forma adequada.

Quadros ainda apresenta a pesquisa sobre a Aquisição da Indexação e da Estruturação Espacial na ASL realizada por Loew (1980) em um quadro resumo o qual reproduzi (Quadro 2) com o intuito de reforçar o argumento do uso do espaço para leitura de mundo e construir significações e possibilidades comunicativas.

No quadro 2, foram “selecionados os itens sobre indexação (uso pronominal da apontação e a concordância verbal) e a estruturação espacial (envolve o estabelecimento do loc)” (QUADROS, 1997, p.75). Os números apresentados referem-se a anos e meses de idade das crianças pesquisadas.

Ainda sobre a questão da espacialidade, Quadros relata o projeto desenvolvido por Ahlgren (1994) na Suécia sobre a aquisição da língua de sinais para pais ouvintes e crianças surdas. Constatou que “as crianças surdas filhas de pais surdos freqüentemente *scaneed* (perscrutam)²⁹ o ambiente em busca de informações novas e conseguiam fixar o olhar, diferentemente das crianças surdas de pais ouvintes” (QUADROS 1997, p.81).

Um outro autor que reforça a percepção diferenciada dos surdos sobre o espaço é Sacks (1990). Além de salientar que a comunicação dos surdos constitui-se no uso lingüístico do espaço, comprovado por pesquisadores da Língua de Sinais Americana – ASL – na década de 70, Sacks descreve o depoimento de Sarah Elizabeth que ao descobrir que sua filha Charlotte, aos 10 meses de idade, tinha uma surdez profunda, ela e seu marido empenharam-se em aprender o inglês sinalizado³⁰. Ao descobrir que o inglês sinalizado não era a forma comunicativa mais eficaz, Sarah Elizabeth começou a aprender a ASL. Eis seu depoimento:

[...] as elaboradas estruturas lineares do inglês falado não se traduzem numa linguagem de sinais interessante. Assim, tivemos de orientar a maneira como pensávamos para produzir frases visuais...É um prazer constatar que os sinais de Charlotte refletem padrões visuais de pensamento. Somos levados a pensar de maneira diferente sobre objetos físicos, sua posição e movimento, por causa das expressões de Charlotte...” (SACKS, 1990, p.87)

²⁸ Grifo da autora.

²⁹ Grifos da autora.

³⁰ Inglês sinalizado é a utilização de sinais combinados com a estrutura da língua inglesa escrita. Assim como há o inglês, há também o português sinalizado na sua língua escrita. O objetivo é facilitar a comunicação entre

Percebe-se no relato que os pais tiveram que “orientar” uma maneira diferente de pensar “os objetos físicos, posição e movimento” constituídos (e constituindo-se) no espaço. Objeto, posição e movimento constituem o que Milton Santos (1999) denomina como fixos e fluxos do espaço geográfico. Conforme Milton Santos, Fixos são os sistemas de objetos e os Fluxos os sistemas de ações. A partir destes conceitos, Santos propõe o estudo do espaço geográfico como “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação que formam o espaço” (SANTOS, 1999, p.51).

Os surdos constroem significações e as utilizam para a comunicação, elementos do espaço tanto fixos (objeto, posição) como fluxos (movimento). Portanto, a três palavras citadas no relato de Sarah Elizabeth: objeto, posição, movimento expressam a interação dos surdos com o espaço a partir da sua capacidade visual de leitura de mundo. Esta interação objeto, posição, movimento remete ao conceito de espaço de Milton Santos enquanto referencial de reflexão sobre espaço e a utilização do mesmo pelo surdo a partir da sua percepção visual para construção de conhecimentos em sua experiência diária de estruturação de pensamentos visuais numa perspectiva de unicidade e reciprocidade mútua de fixos e fluxos, ou segundo Milton Santos, “no conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações.”

Pensar a experiência viso-espacial dos surdos nesta perspectiva, coloca-se como forma de refletir a análise e ensino de geografia para surdos em que os “fluxos visíveis e sem ruídos parecem ser a condição fundamental para a leitura de mundo dos surdos partindo da análise material sem a mediação pela linguagem oral e sim visual em que as significações constroem-se mediante a observação dos objetos e ações numa perspectiva interacionista de espaço, tempo e ser social”.³¹

Uma última observação de Sarah Elisabeth sobre Charlotte reforça a idéia da percepção apurada do espaço pelo surdo: “Todas as criaturas ou objetos de que Charlotte fala estão situados... Quando Charlotte sinaliza, o cenário inteiro é armado; pode-se ver onde tudo ou todos estão; é tudo visualizado com detalhes que seriam raros para os auditivos” (SACKS, 1990, p.90).

surdos e ouvintes, o que nem sempre ocorre. Muitas vezes para os surdos causa mais confusão e dificuldade de compreensão, sendo a língua de sinais ainda a mais indicada para comunicação.

³¹ Idéia construída a partir de diálogo com a Prof^a Dra Dirce Suetergaray, professora do Departamento de Geografia da UFRGS, sobre a experiência visual dos surdos.

Estudos sobre a peculiaridade da percepção do espaço pelo surdo podem indicar metodologias de estudo sobre o espaço, o narrar e perceber o espaço como também referência para propostas pedagógicas de ensino para surdos. A fala de Charlotte dá conta do “cenário inteiro” com precisão dos objetos e de pessoas com a utilização do espaço para a comunicação, daí o sinal configurar-se em uma linguagem e uma gramática do espaço. Segundo Sacks, (1990, p.91) “é a gramática, acima de tudo, que torna possível uma linguagem, que permite articular nossos pensamentos, nossos eus, na manifestação.”

QUADROS, em seu livro Educação de Surdos: a aquisição da linguagem, também relata, a partir de pesquisadores da espacialidade da ASL, as semelhanças em relação a LIBRAS sobre a linguagem e gramaticidade no espaço. Ao citar Siple (1978), comenta que na ASL a gramática se expressa concomitantemente com o sinal com a presença de dois aspectos: a “incorporação” usada, por exemplo, para expressar localização, número, pessoa – e o “uso de sinais não-manuais – como movimentos do corpo e expressões faciais” (QUADROS, 1997, p.49).

Dando continuidade à sua análise, Quadros (1997, p.51) menciona Bellugi, Vanltoeck, Lillo-Martin: estes autores concluíram que, tanto o sistema pronominal, como as concordâncias verbais são espacializados. Os autores citados utilizam o conceito de Determinante Nominal para “a associação dos referentes com um local no espaço”; “chamam de Local Referencial ou R-Local a associação de um referente com um ponto no espaço”.Quadros aponta uma semelhança em relação à LIBRAS: quando o referente está presente apenas aponta-se o dedo indicador; quando ausente a indicação é feita a um local espacial arbitrário do sinalizador.

O estabelecimento de locais específicos no espaço ocorre também com a narração de eventos passados: “se o sinalizador quiser descrever um evento passado e quiser contar algo relacionado a tal evento, ele estabelecerá um local no espaço, havendo relação entre os participantes, o tempo e o evento no local real”.(QUADROS, 1997, p. 56).

Quadros comenta que os verbos que são flexionados, possuem uma concordância espacial os quais ela conceitua como verbos de concordância. A indicação de locais de referência apresenta características semelhantes de indicação ao de sistema pronominal.

Comentei que a percepção visual-espacial do surdo deve ser utilizada como possibilidade para desenvolvimento de propostas educacionais. Esta potencialidade

dos surdos vem de encontro a proposta de Vygotsky em concentrar a “atenção nas habilidades das crianças...que poderiam formar a base para desenvolvimento de suas capacidades integrais”³². Neste sentido, procurarei apresentar nos parágrafos que seguem, apontamentos sobre a espacialidade da língua de sinais como instrumento de aquisição da língua escrita tendo como perspectiva a dificuldade que os alunos surdos têm com a mesma.

Ciccone, (1991) menciona que estudos realizados comprovam que a língua de sinais, assim como as línguas orais, processam-se no hemisfério esquerdo do cérebro, porém, de forma diferente, visto que a língua de sinais processa-se “no cérebro esquerdo do usuário, por uma organização espacial, ao invés de seqüencial como o que se dá no cérebro esquerdo do falante de uma língua oral”. A partir desta constatação, a autora, referendando-se em Sacks, afirma que os sinalizadores desenvolvem “uma maneira nova, extraordinariamente sofisticada, de tratamento do espaço: um novo tipo de espaço, que não tem equivalente em pessoas ouvintes”, daí esta espacialidade propiciar uma linguagem de sinais sofisticada, independente e diferente das línguas orais. Esta habilidade de processamento espacial do hemisfério esquerdo do cérebro diferencia-se do hemisfério direito não lingüístico e sim topográfico. Portanto, a espacialidade que se processa no hemisfério esquerdo é de natureza lingüística e não topográfica, pois requer a habilidade de:

[...]separar conjuntos de um fluxo contínuo de movimentos o que franqueia ao sinalizador uma espacialidade típica de seu modo espaço-visual lingüístico:- uma dada análise de movimentos. O que, analogamente, se dá de modo diverso na capacidade, de um ouvinte, para decompor e analisar, numa enunciação oral, um contínuo e sempre mutável padrão de sinais acústicos. E, aqui, explicita-se a questão do tempo como algo que pode ser tido como de simultaneidade de ocorrências nas línguas de sinais, enquanto que nas orais esse tempo se dá numa sucessão.

Ao citar Lúria, a autora enfatiza o caráter linear das línguas orais facilitado pela audição que estabelece o ordenamento e seqüência das palavras.

Kenski (1998) também nos traz a linearidade como uma característica da língua escrita. Ao citar Pierre Levy (1993), a autora caracteriza o conhecimento existente nas sociedades, em três formas diferentes: a oral, a escrita e a digital. Interessa para minha reflexão as duas primeiras, visto que a autora considera que

³² LURIA, A. R. Vigotskii. in: VIGOTSKII, I.S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV A. N. **Linguagem**,

tais linguagens criam uma concepção particular de espaço e tempo. Faço esta consideração, como reforço do argumento de Ciccione referente a especificidade da concepção espaço-temporal dos surdos. Kenski menciona que, no início do processo civilizatório, a presença e proximidade dos homens definiam o espaço da tribo e da cultura. A oralidade definia o espaço e a cultura dos homens. Portanto, de acordo com a autora, as sociedades orais caracterizavam-se pela repetição e circularidade.

Já nas sociedades escritas, as atividades agrícolas delimitam a ocupação do espaço, influenciam na criação e disposição da escrita. Se nas sociedades orais fazia-se necessária a presença dos sujeitos na interação comunicativa, nas sociedades de língua escrita esta necessidade deixa de ser fundamental visto que o tempo e a distância entre quem escreve e quem lê pode ocorrer em lugares e tempos muito diferenciados.

Voltando à agricultura como elemento influente na criação da escrita, Kenski afirma que a previsibilidade da agricultura influi também na forma seqüencial do espaço escrito e na disposição linear do que está sendo apresentado “a circularidade da sociedade oral antepõe-se a linearidade”, a autora cita Kerckhove como um dos estudiosos cuja preocupação é analisar como a linearidade e o direcionamento da escrita, da esquerda para a direita tem exercido influência na maneira de pensar do Ocidental: “Todos os sistemas escritos que representam sons (fonéticos) são escritos horizontalmente, mas todos que representam imagens, como os ideogramas chineses ou os hieróglifos egípcios, são escritos verticalmente...”

Percebe-se, no trabalho de Kenski, não só o reforço do argumento de linearidade da língua escrita como também indicações de diferenças existentes entre língua de sinais fonéticas e línguas que representam imagens.

Considerando que a LIBRAS constitui-se em uma linguagem espaço-visual, há que se considerar que os sujeitos usuários das línguas de sinais estabelecem uma relação e concepção diferenciada do espaço e tempo influenciando diretamente na organização de uma linguagem em que uma de suas características marcantes é a contextualidade, fato este, a ser observado para o ensino da língua escrita, já que esta se caracteriza pela linearidade. A mesma observação pode-se fazer em relação às línguas orais que, na modalidade de comunicação oral-auditiva,

processa-se a simultaneidade, ao passo que o mesmo não ocorre com a língua escrita.

Como forma de estabelecer uma reflexão sobre as diferenças entre a língua escrita e língua de sinais, é oportuno apresentar citações de Kenski (1998) sobre os estudos de Kerckhove e as reflexões realizadas pela autora referentes a perspectiva espaço-temporal:

Em suas análises, Kerckhove considera que o processamento seqüencial, ordenado pelo tempo, observado na escrita alfabética, afeta a organização da linguagem e, por sua vez, a organização do pensamento. Segundo ele, a partir do momento em que aprendemos a ler, a escrita alfabética influencia nossa relação com o tempo e o espaço. Para os Ocidentais, por exemplo, o passado está sempre à esquerda e o futuro é o lugar para onde corre a escrita, para a direita. A perspectiva espaço-temporal definida pela escrita influi no pensamento científico e na maneira como o homem ocidental apreende e se orienta no mundo. A escrita interiorizada como comportamento humano, interage com o pensamento libertando-o da obrigatoriedade de memorização permanente"... Desta forma, o tempo é compreendido em novas complexidades: o tempo vivido, o tempo recuperado na lembrança ou no relato escrito é o tempo perspectivo e espacialmente definido, simbolicamente direcionado da esquerda para a direita em direção ao alto, ao firmamento, ao desconhecido.

Dada a dificuldade dos surdos em interagir com a língua escrita visto que o acesso à mesma está relacionado com a oralidade, é que a perspectiva espaço-temporal dos surdos remete-se ao espaço-tempo vivido, contextualizado nas experiências diárias de relacionamento direto e presencial, daí sua especificidade de percepção com estas categorias.

É uma experiência de espaço-tempo sincronizado em que ambos constituem uma unidade de experiência e conhecimento de mundo. Isso não significa que nas línguas de sinais a linearidade esteja ausente. Karnopp menciona que as primeiras pesquisas realizadas sobre a linearidade e simultaneidade da ASL, nas décadas de 1960 e 1970, apontavam para seu caráter simultâneo como principal característica, enquanto que as línguas orais caracterizam-se-iam pela linearidade. Stokoe (1960) foi um dos autores que defendiam esta hipótese. No entanto, pesquisadores do final da década de 1970 e da década de 1980 constataram que "a ASL apresenta tanto estrutura seqüencial quanto simultânea em sua organização fonológica".³³ Os

³³ KARNOPP, Lodenir B.; QUADROS, Ronice Miller. **Linguística Aplicada à Língua de Sinais Brasileira**. Porto Alegre, ArtMed. (no prelo).

autores que demonstraram esta perspectiva, segundo Karnopp, foram: Supalla e Newport (1978), Klima e Bellugi (1979), Padden (1983) e Liddell (1984).

Conforme vimos nos parágrafos anteriores, a característica linear e seqüencial como atributos das características humanas é uma construção histórico-cultural da línguas orais que influenciou a concepção de espaço e tempo através da influência da escrita na estruturação do pensamento. O que não significa que outras culturas como a cultura surda seja deficiente em relação à percepção de tempo linear e seqüencial, apenas que, esta percepção de espaço e tempo opera-se de maneira diferente com peculiaridades próprias da construção da linguagem e sua influência sobre o pensamento a partir da modalidade espaço-visual conforme apontam as últimas pesquisas sobre fonologia.

Pesquisas recentes sobre as línguas de sinais, principalmente pesquisas desenvolvidas sobre a ASL, indicam que a linearidade e simultaneidade são características presentes tanto em línguas orais como em línguas de sinais. Nas primeiras, ambas características desenvolvem-se a partir da modalidade oral-auditiva, enquanto que nas segundas está relacionado com a modalidade espaço-visual, portanto relacionada com a espacialidade, visto que muitos autores, entre eles Quadros e Sacks e os respectivos autores por eles citados, a apontam como um elemento presente na língua de sinais.

Um outro fator a ser levado em consideração é que a experiência de tempo das línguas oral-auditivas constituiu-se em um processo histórico que vem se desenvolvendo há milhares de anos em que a linearidade e a seqüencialidade apresentam-se como elementos característicos da cultura cuja noção de tempo vem aprimorando-se de geração a geração.

Em contrapartida, a cultura surda tem se caracterizado por uma constante reconstrução e invenção de língua de sinais decorrentes da situação de “exílio” vivenciada por muitos surdos, fazendo com que inventem sinais para se comunicar. Sem acesso à língua oficial de sinais de seus respectivos países, desenvolvem sinais próprios impedidos de resgatarem historicamente a narração de experiências passadas de outros surdos na construção de identidade e cultura. No entanto, a experiência do tempo linear, seqüencial e contínuo desenvolve-se naturalmente a partir da perspectiva viso-espacial.

Além disso, o não desenvolvimento da linguagem acarreta problemas de desenvolvimento de potencialidades, entre elas, a noção de tempo, pois o

desenvolvimento da mesma está estreitamente relacionado com o desenvolvimento das estruturas de pensamento, ou seja, não é a surdez que provoca dificuldades de noção de tempo e sim a ausência ou ineficácia de estratégias para o desenvolvimento da linguagem.

Vigotsky afirmou que o pensamento processa-se independentemente da linguagem, mas o desenvolvimento da linguagem influi no desenvolvimento do pensamento e este de forma recíproca em relação à linguagem. A perspectiva de Vigotsky reforça o argumento de que a falta ou precariedade de desenvolvimento da linguagem é que compromete o desenvolvimento das estruturas de pensamento e conseqüentemente a noção de tempo.

Nunca é demais salientar, que há pesquisadores investigando a linearidade e seqüencialidade nas línguas de sinais. Sacks comenta que pesquisadores da ASL, (Scott Liddell, Robert Johnson) passaram a desenvolver, a partir da década de 80, pesquisas sobre a utilização do tempo em língua de sinais. Sacks menciona Stokoe e o que considerou como as “a linguagem em quatro dimensões”

:

A fala só tem uma dimensão – sua extensão no tempo; a escrita tem duas dimensões; modelos têm três; mas apenas as linguagens sinalizadas têm à sua disposição quatro dimensões – as três dimensões espaciais acessíveis ao corpo de um sinalizador e mais a dimensão do tempo. E Sinal explora plenamente as possibilidades sintáticas em seu canal de expressão quadridimensional. (SACKS, 1990, p.106)

Importante também não esquecer que a habilidade com o uso do espaço como referencial lingüístico difere também entre os surdos. Digo isso para desmistificar a idéia de habilidades homogêneas entre surdos, pois há heterogeneidade de características e habilidades, fruto da experiência particular, singular de cada um na interação com as condições materiais e imateriais nas relações com os agentes sociais. Para provar esta afirmação, basta pensar em surdos congênitos e surdos com surdez adquirida.

Um surdo congênito, por não ter experiência auditiva, interage desde o nascimento única e exclusivamente com o espaço como referência de construção lingüística, daí a construção de uma linguagem espacializada mais complexa em detrimento de um surdo com surdez adquirida que, por ter tido experiência auditiva, utilizou-a como referência de construção de linguagem. Neste caso a experiência de leitura espacial não se dá na mesma intensidade que um surdo congênito. Esta

passa a ser desenvolvida a partir do momento em que o indivíduo deixa de ter a audição como referência comunicativa.

Tive a intenção de demonstrar neste texto a peculiaridade de utilização espacial pelos surdos como uma relação mais intensa e aprimorada de leitura espacial com uma profundidade desconhecida pelos ouvintes. Esta profundidade de apreensão espacial pode ser objeto de estudo dos geógrafos enquanto pesquisadores do espaço como agente de transformação social. O conceito de espaço geográfico de Milton Santos como um conjunto interligado de fixos e fluxos coloca-se como referência teórica e metodológica para o estudo do uso, da percepção e utilização do espaço pelos surdos. Teórica por constituir um conceito de espaço, metodológica por indicar os objetos (fixos) e o movimento (fluxos) como objetos e instrumentos de análise.

No caso dos surdos em que o espaço é o meio de comunicação e de construção de linguagem, fixos e fluxos colocam-se como instrumento metodológico no qual o surdo observa o movimento sem ruído e os objetos situados e posicionados. Metodologia cuja aplicação deve ser pensada, particularmente, em relação a contextualidade, constituída pela interação recíproca entre espaço e tempo como elementos que exercem força um sobre o outro sem que haja uma supremacia do tempo sobre o espaço expressos no conceito de espaço-tempo.

A reflexão sobre a relação entre tempo e espaço como constituintes de uma unidade expressa no conceito espaço-tempo objetiva o estudo da apreensão do espaço pelos surdos, dada a característica dos surdos de lidarem com a simultaneidade de tempo e espaço para construção de conhecimento de mundo no sentido de minimizar a supervalorização do tempo dado pela cultura ouvinte ocidental em detrimento do espaço para análise e construção de conhecimento.

Em tempos de globalização, a atenção ao espaço como elemento de produção e reprodução das relações sociais coloca-se como fundamental. Estudos de culturas que o utilizam de forma mais intensa poderá contribuir na elaboração teórica da análise do espaço e sua relação com o tempo numa perspectiva de influência recíproca formadora de uma unidade a qual denominei de espaço-tempo.

Fixos e fluxos também podem ser referências norteadoras para elaboração de propostas de ensino de geografia como instrumento de análise e conhecimento do espaço geográfico. Pensar o espaço geográfico como a expressão interativa de fixos e fluxos podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada do espaço e de

seus elementos formadores do espaço geográfico todos relacionados com a ação humana e com as relações sociais de produção e disputa por hegemonia de poder: paisagem, região, espaço, tempo, território e ser social.

Trabalhar com estes conceitos como elementos basilizadores para análise e compreensão do espaço, significa também relacionar a estes conceitos os fluxos e fixos, significa estudar metodologias de aproximação das experiências culturais de surdos e ouvintes em relação ao tempo e espaço nas manifestações características de cada uma das experiências culturais. Desta forma, estabelece-se uma aproximação de convívio e respeito de diferenças culturais e a reflexão de como cada uma das culturas pode tentar apropriar-se da experiência da outra.

Penso que esta aproximação deve partir das referências teóricas e metodológicas de apropriação de conhecimento social com ênfase, no exemplo citado referente à noção de tempo, nas peculiaridades das respectivas modalidades lingüísticas, tanto a oral-auditiva como a viso-espacial de apreensão de tempo linear e seqüencial.

5 PSICOLOGIA COGNITIVA: ESPACIALIDADE E TEMPORALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A reflexão sobre a elaboração de metodologias de ensino para educação de surdos que tenha por referência a Língua de Sinais e sua modalidade espaço-visual, requer uma análise sobre a aprendizagem, conhecimento e linguagem. Os parágrafos que seguem têm por objetivo refletir sobre a relação da aprendizagem, conhecimento e linguagem e a espacialidade como instrumento de construção de conhecimento a partir dos referenciais da psicologia genética e evolutiva.

5.1. A Psicologia Genética de Piaget e o Espaço do Conhecimento Cognitivo

Farei algumas considerações sobre a abordagem de conhecimento e linguagem da obra de Piaget referente a espacialidade e a construção de conhecimento a partir das contribuições de Angel Pino (1996, p.51-67) e Fermino Fernandes Sisto (1996, p.69-91). É importante ter presente o resgate da informação de Pino referindo-se a análise feita por ele sobre a obra de Piaget e o espaço do conhecimento cognitivo. Afirma que na realidade, Piaget nunca tratou este tema de forma específica e que suas conclusões são interpretações particulares da obra do autor.

O mesmo tenho a declarar a respeito dos parágrafos que seguem cujo conteúdo tem o privilégio de contar com as contribuições dos autores citados como orientação para estudos que tenham por objetivo a construção teórica de metodologias que enfoquem o espaço como elemento interativo e constituinte da elaboração de conhecimento e linguagem, além da necessidade do ensino propriamente do espaço enquanto objeto da disciplina de Geografia. Privilégio no sentido de amenizar a incerteza de contar apenas com minha leitura e reflexão particular a respeito da contribuição da psicologia genética sobre a importância do espaço na construção de conhecimento, já que observações particulares e individuais são questionáveis em relação a sua legitimidade científica uma vez em que não há uma produção literária que sirva de suporte argumentativo validando as reflexões realizadas. Em vista disto, assumo o risco da possibilidade de uma

reflexão equivocada na medida em que não tenho a pretensão de que a mesma seja uma análise teórica acabada e sim como uma reflexão particular em elaboração com o intuito de colaborar e participar da discussão sobre a necessidade de elaboração teórico-metodológica de uma pedagogia do espaço para o ensino da disciplina de Geografia para educação de surdos e ouvintes.

Angel Pino em seu artigo: A categoria do “espaço” em Psicologia³⁴ procura estabelecer uma relação entre a experiência espacial do comum das pessoas e sobre a maneira como o conceito de espaço constitui-se nesta experiência. Ao criticar a idéia da existência do espaço objetivo como produto da sensibilidade humana que o identifica como objetivo dado à ilusão de percepção que identifica o espaço como qualidade da materialidade, lembra que tal concepção é reforçada pela teoria de Newton sobre o universo em que os corpos celestes estariam em um processo de “movimento contínuo deslocando-se em trajetórias fixas, determinadas pela lei da gravidade” (PINO, 1996, p.51). Nesta perspectiva, espaço e tempo seriam categorias dotadas de experiência objetiva.

O autor dá continuidade a sua análise comentando as mudanças introduzidas pela teoria da relatividade, segundo a qual, matéria e energia não diferem na natureza, mas no estado. Citando Karl Popper (1997, p.24), afirma que o Universo não se constitui de uma coleção de corpos “mas como um campo de interação de eventos ou processos influenciando na concepção do espaço e do tempo” em que os mesmos não “são objetos de nossa percepção, mas a sua condição (PINO, 1996, p.54)”.

A sensibilidade humana, através de toda uma estruturação neurológica, faz uma leitura ilusória do real vindo de encontro à concepção de Kant segundo a qual a sensibilidade é um conhecimento da aparência das coisas na medida em que esta se restringe à intuição das formas de espaço e tempo. Nesta concepção o espaço é onde os objetos se posicionam. Ampliando esta concepção, Merleau-Ponty (1945, apud PINO, 1996, p.56) para o qual “trata-se de uma forma de espacialidade que não é nem a das coisas no espaço, nem a do espaço que espacializa as coisas”, que a espacialidade não se processa junto à aparência, mas junto a própria espacialidade, mas ao mesmo tempo não se constitui com ela na objetividade do

³⁴ Os comentários sobre os artigos de Pino e Sisto foram extraídos de: ZAMBONI, Ernesto e MIGUEL, Antônio (orgs.). **Representações do Espaço: Multidisciplinaridade na Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

real, mas que “permanece através das diversas transformações que passa a imagem do real” (Id, p.56). Segundo Merleau-Ponty (1945, apud PINO,1996, p.56) “um nível espacial se constitui quando o corpo real coincide com o corpo virtual (o sistema de ações possíveis em diferentes configurações espaciais) que é exigido para poder conviver com uma determinada situação espacial” na qual o corpo cumpre papel fundamental como nível originário que interage com outros corpos colocando-se como referência na constituição do ser com o mundo. Corpo e matéria, na realidade, constituem a experiência do sujeito com o mundo.

Embora cada sujeito elabore uma experiência singular de mundo, há a configuração de uma experiência coletiva da matéria e do espaço que se traduz na constituição da linguagem. O espaço, enquanto categoria de construção de linguagem, é analisada pela abordagem psicológica do espaço do tipo genético em oposição à teoria da percepção.

A Teoria da Percepção concebe o espaço a partir de uma perspectiva empirista em que a percepção coloca-se como uma relação direta entre o sujeito e a realidade como objeto de apreensão objetiva.

Já a abordagem genética concebe o espaço como condição da experiência subjetiva com base na realidade objetiva. Piaget e Wallon são os principais representantes desta corrente. Para eles, a ação (Piaget) e o movimento (Wallon) constituem a base para o desenvolvimento da inteligência e pensamento. Consideram espaço e tempo como categorias básicas necessárias para estruturação do pensamento.

Para Piaget, o espaço é o conjunto de relações interativas entre o corpo originário (sujeito do espaço) e objetos materiais e imateriais de seu entorno. O espaço, enquanto conjunto de relações, é constituído pelo sujeito e a estruturação perceptiva ocasionada pela relação do sujeito com seu entorno possível mediante a relação entre os objetos. Para o autor o espaço não é dotado de existência física e nem se constitui como a existência objetiva nem em si, nem nas coisas, mas coloca-se como condição para a existência das mesmas.

Embora Piaget tenha considerado que “o espaço é a lógica do mundo sensível e, como tal, é um sistema de operações concretas” (PINO,1996, P.59), na análise de Pino, esta sua concepção não coincide com a concepção kantiana, pois para este a sensibilidade está condicionada à intuição das formas de espaço, enquanto que para Piaget o mesmo é construído pelo sujeito na sua interação com o

objeto segundo a teoria das etapas de estruturação mental do nível sensório-motor ao lógico formal” (Id, p.59).

Já que o espaço é a condição de nossa percepção, então a interação com o espaço e suas propriedades de fluxos e fixos reforçam a idéia de que é possível processar-se linguagem como constituição e produto da experiência interativa entre o ser e o espaço cuja interação requer um aprimoramento e ampliação das capacidades perceptivas.

A experiência com o espaço requer uma modificação nas estruturas de pensamento e no aprimoramento da linguagem. Como já foi comentado, o espaço visual é a modalidade de comunicação dos surdos com o mundo, cuja interação processa-se de uma maneira mais profunda e elaborada, daí a necessidade de se refletir uma proposta pedagógica que parta, segundo a perspectiva de Vygotsky, desta potencialidade dos surdos em relação à experiência espaço-visual.

Citando Merteau-Ponty, Pino acrescenta que o nível espacial altera-se com a possibilidade do corpo real e corpo virtual. Este último como sistema de objetos e ações cuja referência permite ao sujeito a construção de conhecimento de mundo. Esta perspectiva de sistema de objetos e ações narradas por Pino reforça a apropriação que fiz do conceito de Milton Santos da constituição do espaço como um sistema de fluxos e fixos, identificando-se fluxos com o sistema de ações e fixos com sistema de objetos como “insight” teórico norteador para elaboração de uma proposta pedagógica de ensino e de desenvolvimento cognitivo.

Em relação à cognição, faz-se necessário a reflexão sobre o que representa e o que realmente constitui-se a cognição enquanto espaço de conhecimento conforme os questionamentos de Sisto (1996). Na sua reflexão a respeito da cognição, Sisto questiona se a mesma constitui-se em um órgão, função ou espaço?

Na tentativa de elaboração de uma resposta, Sisto lembra que Piaget define a cognição como órgão em que o organismo processa o conhecimento e as modificações necessárias a sua produção, não possuindo uma constituição orgânica fisicamente específica, nem um lugar específico para sua localização. A partir desta constatação, Sisto comenta: “se não existe um local físico definido para o sistema cognitivo, qual e como é o espaço ocupado pelo produto da cognição, ou seja, o conhecimento, e no que este se diferencia de outros espaços? Em que consiste esse espaço, sede das tramas e dramas psicológicos?” (SISTO, 1996, p.70)

Na sua argumentação de que na realidade o sistema cognitivo constitui-se em um espaço, Sisto menciona que Piaget considera que “nenhum conhecimento provém do nada. Se provier de algo, é justo pensar que provenha de outros conhecimentos, chegamos ao ponto de que algum terá de ter sido inato” (SISTO, 1996, p.71). Na condição de existir um conhecimento inato, o mesmo deve ocupar um espaço relacionado ao conhecimento³⁵ que a criança trás ao nascer, mas que o mesmo não acontece com o conhecimento novo.

No que se refere ao sistema cognitivo, este se constitui de sistemas fechados (relações necessárias pré-estabelecidas) e sistemas abertos (relações que estão por se estabelecer) respectivamente associados ao conhecimento inato e aos conhecimentos novos. O sistema aberto necessita de um fechamento para que haja um novo equilíbrio no sistema cognitivo cuja inserção provoca uma mudança no sistema cognitivo em que o novo conhecimento funde-se com o conhecimento já existente, constituindo-se dialeticamente no sentido de que o conhecimento antigo deixa de ser antigo por assimilar o conhecimento novo e este se torna antigo por constituir-se no conhecimento já existente.

Para obter equilíbrio, o organismo tem necessidade de fechar o sistema não conseguindo distinguir qual elemento novo capaz de realizá-lo. Por isso, absorve novos elementos que provocam a sua mudança.

Ao modificar-se, promove outras possibilidades: tanto de fechamento, como de novos espaços a serem preenchidos. Esses espaços a serem preenchidos são definidos por Piaget como lacunas. As lacunas constituem parte do sistema cognitivo no qual estruturaram-se novos conhecimentos a partir dos espaços considerados como evolutivos formados pelos cinco sentidos e os reflexos de prensão e sucção. São estes sete espaços que formam novos conhecimentos.

Segundo Sisto, (1996, p.75) para Piaget, espaço cognitivo é “um espaço de tamanho definido, mas ampliável indefinidamente... quanto mais o indivíduo constrói, mais espaços lacunares ele possui e, portanto, mais espaços a serem preenchidos.” No espaço cognitivo as lacunas correspondem a um dos três espaços constituintes do espaço cognitivo. Os outros dois espaços correspondem respectivamente ao

³⁵ O autor conceitua conhecimento como “toda e qualquer relação entre dois objetos quaisquer... todos os objetos são passíveis de se conhecer e todas as relações são passíveis de ocorrer. A vantagem dessa definição é caracterizar o conhecimento como um observável, ou seja, passível de observação e experimentação e assim acompanhar sua evolução e/ou aparecimento” (1996, p. 71).

biológico (responsável pela manutenção do organismo e coerência) e o saber fazer hereditário (que são os sistemas abertos).

Em relação à construção de noção de conhecimento ou de conceitos, estes, segundo Piaget, processam-se seguindo as mesmas etapas da forma que foi construído, portanto é imprescindível saber como se construiu historicamente. A defasagem e a abstração reflexiva são os mecanismos responsáveis que impedem a linearidade do espaço cognitivo, mesmo este tendo o diacronismo como característica de construção.

A defasagem é “um sistema proposto por Piaget e se caracteriza pela construção de conteúdo por conteúdo” (SISTO, 1996, p.84), os quais, na elaboração de noções e conceitos, não se processam, necessariamente ao mesmo tempo mesmo dependendo de uma mesma estrutura de construção.

A abstração reflexiva caracteriza-se pela transformação do conteúdo em forma. Toda construção de conhecimento é derivada de um conhecimento anterior, cuja reflexão o transforma em forma e não mais em conteúdo na medida em que são transportados para um outro nível, ou seja, podem fechar ou abrir novos sistemas proporcionando o surgimento de novas lacunas ou espaços. A transformação do conteúdo para forma é o movimento de abstração reflexiva.

E é essa movimentação que cria os níveis de desenvolvimento, que nada mais são que uma re-construção dos dados disponíveis no sistema cognitivo do indivíduo. Piaget falou em período sensório-motor, representacional, operatório concreto e operatório formal sendo que a passagem de um para o outro se caracteriza pela abstração reflexiva[...] Esse movimento é também restrito em extensão, pois quando ele ocorre, não ocorre para todos os conteúdos... o sistema cognitivo não é um espaço simétrico e linear, ainda que seja coerente, organizado e equilibrado em sua construção interior, mas que, durante sua construção, vai deixando lacunas por preencher, ao mesmo tempo que deriva outras. (SISTO, 1996, p.85-6).

Tive necessidade de transcrever esta citação, para demonstrar a presença do espaço na reestruturação dos diferentes níveis cognitivos, cada um deles representa um novo patamar da estruturação cognitiva, pois como já mencionado anteriormente, cada novo conhecimento abre novas possibilidades de lacunas. Além disso, a citação prova a existência de dimensão horizontal [conteúdos construídos], extensão [coordenação entre os esquemas envolvidos] e a dimensão vertical [novos elementos que eram conteúdos e passam a forma em um nível de desenvolvimento superior].

Sisto comenta que a formulação de conceitos ocorre através da passagem de um nível inconsciente para o nível consciente e que se distingue de esquema. O esquema é a expressão da ação processando-se no inconsciente, enquanto que o conceito é a expressão da linguagem processando-se no nível consciente. É a linguagem que faz a mediação do inconsciente para o consciente, pois para a formação do conceito é necessário processar seus sistemas de ações em linguagem traduzida em signos que nada mais são do que as palavras.

Em vista do que foi exposto nos dois parágrafos anteriores, o espaço cognitivo nas suas dimensões: horizontal, vertical e de extensão constrói-se de forma relacional e não linear, pois constrói novas lacunas mediante a interação dos esquemas envolvidos em que os conteúdos construídos (dimensão Horizontal) transformam-se em novos elementos (dimensão vertical) deixando de ser conteúdo para constituir-se em forma, daí o espaço da cognição conter em sua constituição a influência da espacialidade e da temporalidade como características marcantes. Mesmo porque, conforme nos lembra Harvey, espaço e tempo são categorias fundamentais da existência humana, sem elas não há reprodução social e, no meu ponto de vista, também não há constituição de linguagem.

Segundo Sisto, (1996, p.88) não existe nenhum mecanismo biológico capaz de “ligar o presente ao passado e ao futuro: a temporalidade é fruto de uma realidade presente, passada e futura e, apesar disso, nosso organismo é incapaz de viver esses três momentos ao mesmo tempo, isto é, vive apenas o que se denomina de presente”. É através do desenvolvimento do sistema cognitivo, mediante a interação com o ambiente que o indivíduo consegue processar a reversibilidade das dimensões temporais através de um sistema de significados expressos pela linguagem.

A linguagem, na perspectiva sócio-interacionista, ocupa a centralidade do processo educativo a partir de uma perspectiva dialógica de interação entre os sujeitos e o conhecimento. Nos próximos parágrafos será comentada a abordagem sócio-interacionista a partir da perspectiva da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky. Inicialmente, farei considerações gerais sobre as características da Teoria Sócio-Histórica e posteriormente a proposta de Vygotsky para a educação de surdos procurando direcionar minha análise para a espacialidade contida na proposta enquanto elemento constituinte da estruturação de pensamento e linguagem.

5.2 A Teoria Sócio-Histórica: espacialidade e temporalidade na construção do conhecimento

A Teoria Sócio-Histórica tem como objeto de análise a constituição dos Processos Psicológicos Superiores. O enfoque central da Teoria Sócio-Histórica é a análise dos instrumentos de mediação responsáveis pela constituição dos Processos Psicológicos Superiores – PPS - nos quais devem ser observadas as origens históricas e sociais uma vez que os mesmos originam-se da interação do sujeito com o meio e outros sujeitos. São nos PPS que se formam os conceitos. Vygotsky (apud BAQUERO,1998, p.26) elaborou uma divisão dos PPS em: PPS rudimentares e PPS avançados. Os primeiros responsáveis pelo desenvolvimento da língua oral e internalização de atividades sociais e, os segundos constituem uma crescente independência do contexto externo via regulação voluntária e consciente colocando-se como exemplo, a língua escrita. Forma-se em processos de socialização específicos como a escolarização, daí, Vygotsky destacar o papel da escola enquanto agente de constituição dos PPS. Nas palavras de Baquero (1998, p.27): “a língua escrita e seu domínio competente parece requerer certo poder “descontextualizador” (de ruptura com o contexto imediato) e de maior controle consciente e voluntário que a língua oral, na medida em que , em especial em seu caráter de pensamento conceitual científico, exige um manejo deliberado da linguagem”

O desenvolvimento do sujeito e de sua linguagem processa-se através da transição dos Processos Psicológicos Elementares – PPE – [domínio genético] para os PPS [domínio sócio-cultural] configurando a transição genética dentro do domínio sócio-cultural denominado de domínio ontogenético constituído pela linha natural e Cultural. A linha natural identificada com os mecanismos biológicos presentes nos PPE; a cultural nos PPS. A primeira caracteriza-se por um processo de maturação e crescimento, enquanto que a segunda seria a apropriação de recursos e instrumentos do meio cultural que o indivíduo se insere. As interações entre as duas forma uma única linha de formação sócio-biológica da personalidade do sujeito cuja constituição é o resultado das mudanças provocadas pela interação das duas linhas citadas. Rivière³⁶ (1998, apud BAQUERO,1998, p.38) conclui que “a atividade

³⁶ RIVIÈRE, A. **La psicología de Vigotsky**. Madrid: Visor, 1998.

instrumental e a interação podem ser consideradas as verdadeiras unidades de análise da Psicologia Sócio-Histórica”. Segundo Baquero, Vygotsky não partilha da idéia de que a formação de conceitos ocorre a partir do desenvolvimento estrutural do córtex e sim que esta forma de desenvolvimento do pensamento obedece as determinações históricas e sociais que processam as modificações estruturais do córtex mediante os processos de interiorização definidos por Vygotsky como uma “lei de dupla formação” ou “lei genética geral do desenvolvimento cultural” (BAQUERO, 1998, p.32).

De acordo com esta lei, o desenvolvimento cultural ocorre primeiro entre as pessoas (processo interpsicológico) e depois no interior da própria criança (processo intrapsicológico). Este processo de interiorização seria responsável pela formação e não como uma espécie de receptáculo da consciência de conteúdos externos confirmando, portanto, o pensamento de Vygotsky de que as mudanças nos PPS são resultados da interação do sujeito com o ambiente e não como obra da estrutura biológica.

A linguagem seria um dos instrumentos de mediação na formação dos PPS que Vygotsky considerava como “ferramenta psicológica” incluindo aí todo sistema de signos. Nesta perspectiva, a linguagem constitui-se centrada no “outro” e colabora na formação subjetiva do sujeito cuja orientação voltar-se-ia para o próprio sujeito. Em outras palavras, seria a interação inter e intrapsicológica.

A linguagem coloca-se como “ferramentas mentais” e as pessoas, nas palavras de Baquero, não apenas possuem as ferramentas mentais como também são possuídas por elas. Ainda sobre a linguagem, Baquero (1998, p.31) afirma que:

Os meios culturais – a fala em particular – não são externos a nossa mente, mas crescem dentro dela, criando, desde modo, uma ‘segunda natureza’. O que Luria e Vygotsky pensavam é que o domínio dos meios culturais transformará nossas mentes: uma criança que dominou a ferramenta cultural da linguagem nunca será a mesma criança (...) Assim, pessoas pertencentes a diferentes culturas literalmente pensariam de maneiras diferentes, e a diferença não estaria confinada ao conteúdo do pensamento como também à maneira de pensar.³⁷

Sobre este aspecto, a citação acima contribui para a argumentação da impossibilidade, ou no mínimo como um dos problemas sérios referentes à inclusão

³⁷ A este respeito, Baquero sugere a consulta de van der Veer e Valsiner, (1991, p.225).

de surdos no ensino regular. Uma vez que a língua de sinais constitui-se como linguagem, como o desenvolvimento da criança surda pode se processar já que as possibilidades de aprendizagem de sua própria língua limitam-se à presença do intérprete de língua de sinais ou de um professor-referência? Ou seja, a utilização da língua de sinais em sala de aula ocorre apenas para tradução do português e não se desenvolvem estratégias de aprendizagem da complexidade da modalidade da LIBRAS. O conhecimento da língua restringe-se a interação dialógica entre tradutor e alunos surdos na cotidianidade de convivência. Digo isso, pensando na hipótese de haver a presença de um intérprete ou professor-referência pois em caso contrário, imaginando-se a inclusão de um aluno surdo sem a presença de um intérprete o processo de desenvolvimento cognitivo fica ainda mais comprometido.

Além disso, como a própria citação demonstra, a língua constitui-se em ferramenta cultural e enquanto tal, provoca modificações na mente de seu usuário processando-se transformações qualitativas das estruturas de pensamento. Neste sentido, a utilização da Língua de Sinais é uma necessidade premente de condições básicas do desenvolvimento cognitivo e estruturação de pensamento, pois além de constituir-se em ferramenta cultural, ela também proporciona diferença de construção de pensamento.

Portanto, a inclusão de surdos no ensino regular problematiza seu desenvolvimento cognitivo na medida em que o currículo estrutura-se em uma língua diferente com estrutura diferente da sua língua materna, apontando, portanto, para a necessidade de escolas especiais para surdos como condição básica de desenvolvimento cognitivo do aluno surdo, tornando ainda mais complicada a posição daqueles que defendem a inclusão de surdos no ensino regular.

Conforme colocado, a Teoria Sócio-Histórica propõe, como objeto central de análise, os instrumentos de mediação responsáveis pela constituição dos Processos Psicológicos Superiores. A língua materna constitui-se no principal instrumento de mediação dada sua interação com o desenvolvimento das estruturas de pensamento.

A elaboração desta teoria, teve início nos estudos de Vygotsky sobre cegos, surdos e deficientes mentais cujos artigos foram reunidos em um livro intitulado Fundamentos de defectologia sobre os quais falarei a seguir.

5.3 Vygotsky e a Defectologia

O texto que segue, corresponde a uma apropriação das principais idéias dos capítulos 3 (Psicologia pedagógica) e 4 (Defectologia) de autoria de Van der Veer do livro Vygotsky: uma síntese em co-autoria com Jaan Valsiner(1999). Posteriormente, um resumo comentado da primeira e segunda parte do livro de Vygotsky: Fundamentos de defectología (1997), tendo por objetivo o conhecimento da proposta de ensino para os surdos no sentido de buscar elementos que possibilitem o ensino da língua escrita utilizando a espacialidade como instrumento, além de procurar resgatar a perspectiva de Vygotsky em relação à polêmica atual sobre inclusão ou não de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular.

Publicado em 1926, o Manual de Psicologia pedagógica trata de uma variedade de assuntos como o sistema nervoso, teoria evolutiva, condicionamento clássico, atenção, memória, a origem dos instrumentos, educação moral e estética, vantagem das escolas mistas, necessidades de informar as crianças a respeito de questões sexuais com a utilização de Pavlov, Secchenov e Uktamsky e escritos pedagógicos de Pavel e “Psicologia e o Professor de Hugo Münsterberg (1909)”.

Nesta publicação, a influência de Pavlov orienta o conteúdo da obra em que Vigotsky afirma que o desenvolvimento da Psicologia poderia partir da Doutrina de Reflexos de Pavlov. As influências externas, que estarão presentes nas suas formulações futuras, já aparecem como condicionantes do comportamento humano o qual seria uma reação a estes estímulos externos, subdividido em três partes: Recepção, processamento e resposta ao estímulo.

Embora estas três partes correspondentes à reação constituam também a base da reflexologia, Vygotsky utiliza o conceito de “reação”, pois acreditava que o comportamento humano era produto das reações inatas de reflexos não condicionados e instintos diferindo-se estes últimos dos primeiros por serem invariáveis em relação ao meio ambiente. Acreditava que a origem das reações inatas e o comportamento humano poderiam ser explicados pela teoria de Darwin (variação e seleção natural) e pelas descobertas sobre mutações.

Os reflexos condicionados são resultados dos reflexos não-condicionados em interação com o ambiente, dotando o comportamento humano de flexibilidade. Afirmava que as reações humanas apresentam uma origem motora, embora não tenha deixado clara a dimensão que a mesma exerceria sobre o comportamento

humano. A diferença do comportamento humano em relação ao comportamento animal residiria no fato da não passividade de adaptação dos seres humanos em relação à natureza e ao fato da experiência humana ser dotada de um caráter histórico-social. Sobre este aspecto, Van der Ver e Valsiner identificam a influência marxista.

Unindo o referencial Marxista com a doutrina reflexológica, Vygotsky considera que o comportamento humano pode ser explicado: pelas reações inatas, reflexos condicionados, experiência histórica, experiência social e pela experiência “duplicada”. Por experiência duplicada considerava que o organismo reage duas vezes: primeiro aos estímulos externos e segundo os acontecimentos internos influenciados pelo estímulo externo, marcando a duplicidade das atividades conscientes.

Para explicar estas reações na unidade e coerência do comportamento humano, Vygotsky utiliza-se do conceito de reações dominantes de Ukhtomsky, segundo o qual os estímulos ambientais “competem pelas áreas motoras no cérebro e apenas um estímulo terá sucesso e se tornará dominante” (Van der Veer, 1999, p. 65).

Concluindo a análise sobre a influência da reflexologia e da reatologia do livro *Psicologia pedagógica*, Van der Veer (1999, p.66) coloca que as mesmas não devem ser exageradas uma vez que os assuntos selecionados “foram pouco influenciados por sua postura metodológica.” Em relação à educação, Van der Veer, (1999, p.66-7) comenta que Vygotsky conceituava processo educacional como:

[...] processo de reforma social [perestrojka] de formas biológicas de comportamento (Vygotsky, 1926i, p.10). Mais adiante, preferiu a definição semelhante de Blonsky de educação/criação como a “influência e interferência planejadas, direcionadas, intencionais e conscientes nos processos naturais de crescimento da criança (1926i, p.67).

Van der Veer menciona que a idéia de Vygotsky sobre desenvolvimento e educação não diferia do que outros autores, como o citado Blonsky, pensavam sobre educação, havendo uma mudança em sua opinião na década de 30. Em 1924, defendia que os alunos se auto-educavam na medida em que sua interação com o ambiente provocavam novas reações. Por isso, a necessidade do professor propiciar

um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno de maneira que este aprendesse a partir de suas próprias ações.

Embora enfatizasse que o aluno deva realizar suas próprias atividades, estas não poderiam ser fruto de sua própria vontade, pois desta forma não se caracterizaria um processo educativo. Cabe ao professor intervir neste processo com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da criança ou da coletividade.

O desenvolvimento da criança, segundo Vygotsky, é resultado da dialética entre “o homem e mundo” em que não poderia ser negligenciada a influência classista como modeladora de comportamento. Van der Veer, (1999, p.68) comentando a crença de Vygotsky da capacidade humana de melhoria, fez uma citação da parte final de Psicologia pedagógica, da qual gostaria de destacar:

A espécie humana, que se cristalizou na forma de homo sapiens, será outra vez radicalmente remoldada e irá dominar o conjunto de complexos métodos de seleção artificial e treinamento físico. [...]O homem estabelecerá para si a meta de dominar seus próprios sentimentos, elevar os instintos à altura da consciência para torná-los transparentes [...] e, assim, elevar-se a um novo nível – para criar um tipo biológico social “superior- um super-homem.

A citação resgata não só a possibilidade de melhoria do ser humano como a crença desenvolvimentista, quase que positivista de desenvolvimento humano norteado para o aprimoramento do processo de humanização. Positivista por vislumbrar o desenvolvimento humano como meta evolucionista no sentido de que o futuro guardaria em si, mediante ações corretas, a harmonização do homem no processo de humanização.

Ao caráter desenvolvimentista associa-se também o culto à racionalidade (“controle da razão e da vontade”, presente na citação de Van der Veer e que não foi selecionada na citação acima) como forma de apreensão da realidade na qual a razão coloca-se a serviço do aprimoramento humano numa via única explicativa de desenvolvimento social que, naquele contexto, expressava-se no ideal de construção de uma sociedade socialista capaz de desenvolver um novo horizonte: o surgimento de um homem “superior- um super-homem”.

Um outro aspecto de Psicologia pedagógica citado por Van der Veer, e que constitui um dos aspectos centrais do desenvolvimento da obra de Vygotsky, diz respeito a fala. Segundo Vygotsky, os filólogos haviam estabelecido três estágios de desenvolvimento de todas as línguas e que estariam presentes no desenvolvimento

da criança: o primeiro estágio corresponderia ao grito reflexo, no segundo estágio a criança reconhece seu próprio grito e no terceiro estágio os significados são compartilhados por todos os membros de uma comunidade.

A partir desta idéia, Vygotsky passou a valorizar a função da linguagem oral, pois ela é responsável pela comunicação e também é instrumento do pensamento. O pensamento seria a “fala interna”, pois a organização do comportamento interno processa-se da mesma forma que o nosso comportamento externo. Essa idéia, da importância da linguagem oral evidencia-se em seus escritos sobre defectologia.

Podem-se caracterizar os escritos sobre defectologia de Vygotsky em duas fases distintas: a primeira (1924-25) a ênfase é dada sobre a educação social em que defendia que a criança portadora de deficiência não deve ser isolada. Os professores deveriam enfatizar o treinamento de sistemas especiais de símbolos com o intuito de a criança compreender o significado, pois este possui uma supremacia em relação ao signo.

Acreditava que os professores de surdos deveriam enfatizar o desenvolvimento da língua oral, pois somente na linguagem oral que seria possível desenvolver o pensamento abstrato na medida em que “a consciência desenvolve-se principalmente com a ajuda da fala e origina-se na experiência social” (1924i p.78). Sugeriu o uso de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da linguagem oral de uma forma que as crianças surdas gostassem de usar. Van der Veer aponta para a influência da reflexologia nesta fase na medida em que aprender a ler corresponderia a reflexos condicionados. Também desta fase, observa-se o início do conceito de mediação em virtude de Vygotsky mencionar “a idéia do olho e da fala como “instrumentos” para execução de alguma atividade, sem falar, da importância de supremacia do significado sobre o signo que ele continuará a defender em sua segunda fase.

Em sua segunda fase, ele deu maior destaque para a possibilidade de compensação e supercompensação para defeitos físicos da criança. O “defeito” seria o estímulo necessário do qual o professor deveria se utilizar no processo de ensino-aprendizagem. Quando trabalha com a compensação não é em relação à deficiência e sim ao sujeito. A compensação é entendida “como convívio social e

não se refere à questão orgânica. Acabar com a deficiência é uma utopia, a superação deve ocorrer dentro de uma perspectiva de integração social”.³⁸

Em vista disto, passa a defender a necessidade de um sistema especial de educação. Não propriamente como é entendida a educação especial na concepção contemporânea e sim no sentido de elaboração de metodologias que se utilizasse o potencial do aluno em prol de seu desenvolvimento cognitivo.

Resgata da reflexologia, os reflexos condicionados enquanto aspecto horizontal da pessoa e a teoria da supercompensação o aspecto vertical. Sobre estes aspectos, faço uma leitura um tanto quanto particular referente a indícios da espacialidade no processo de desenvolvimento cognitivo. Não apenas referente às características mencionadas de horizontalidade e verticalidade que constituem aspectos importantes para a configuração espacial, como também, a linearidade e simultaneidade relacionadas respectivamente aos elementos citados: os reflexos condicionados e a supercompensação.

Segundo Van der Veer (1999, p.63): “Tanto os reflexos não condicionados como os instintos, Vygotsky afirmava que haviam evoluído naturalmente”. Portanto, apresentam uma evolução diacrônica da própria espécie, enquanto que a supercompensação está relacionada com a ontogenia, mais especificamente, relacionada aos aspectos do desenvolvimento do intelecto mediado pela cultura, cuja inter-relação processa-se em movimento espiral. Continuava defendendo o caráter superior da fala afirmando que “a cegueira seria superada pela palavra (1928, p.95; 1928ae, p.184), e ainda insistia que exercícios de fala deveriam ser tornados interessantes para as crianças surdas, criando assim, uma necessidade interior de falar oralmente (Vygotsky, 1927a , p.47)”.

No que diz respeito aos surdos, percebe-se que Vygotsky defendia o que muitos educadores da época pregavam que era a necessidade de desenvolver a fala. Esta prática educacional em relação à educação de surdos ficou conhecida como oralismo e colocou-se como proposta quase hegemônica no decorrer do século XX.

Uma outra observação é o não reconhecimento da língua de sinais como modalidade lingüística que viria ser reconhecida somente na década de 60 do século XX, inicialmente por pesquisadores da Língua Americana de Sinais – ASL- e

³⁸ Comentário do Dr. Prof. Hugo Otto Beyer em discussões de sala de aula no Seminário: Estudos vyotskianos I: aprendizagem, desenvolvimento e a teoria sócio-histórica. (EDP 53, 2002/1).

posteriormente por pesquisadores brasileiros em relação à língua brasileira de sinais – LIBRAS -. Estas pesquisas constataram a possibilidade de construção de pensamentos e conceitos abstratos tanto quanto ocorre nas línguas orais. Se na primeira fase afirmava que a deficiência correspondia à perda de um instrumento o qual deveria ser substituído por outro, na segunda fase defende que a deficiência provocaria “uma profunda reestruturação de todas as forças do organismo e da personalidade”.

Os anos de 1928-1929 marcam a transição para a Abordagem histórico-cultural. O rompimento com as teorias de Adler ocorre quando Vygotsky passa a considerar a convivência da criança no meio social como fator fundamental para “a possibilidade de compensação do seu sentimento subjetivo de inferioridade”. Importante salientar que Van der Veer menciona traços da abordagem histórico-cultural, mesmo antes da data mencionada: a idéia das funções psicológicas como artificiais, sociais e técnicas; o funcionamento psicológico como uso de instrumentos, influência de autores como: Petrova (1925) e Vnuknov (1925) e a própria teorização sobre defectologia.

Passa a ressaltar que os problemas enfrentados pelas crianças portadoras de necessidades especiais devem-se a incompatibilidade entre sua estruturação psicofisiológica e os meios culturais da sociedade. Para as crianças “normais” a interiorização da cultura ocorre de forma natural unindo os aspectos naturais e culturais “formando uma esfera social de desenvolvimento” Todos os instrumentos culturais foram desenvolvidos historicamente e devem ser dominados novamente por cada criança em sua interação social. A fala é colocada como o mais importante instrumento de desenvolvimento e o sucesso da criança depende da sua habilidade de dominar a palavra como principal instrumento psicológico. Na perspectiva de Vygotsky, as funções psicológicas aparecem duas vezes utilizando como exemplo a fala: interpessoal (comunicação) e intrapessoal (instrumento de pensamento).

Vygotsky (1931f, apud VAN DER VEER, 1999, p.86) utiliza o conceito de primitivismo (a partir do conceito de criança primitiva de Petrova) para “a incapacidade de utilização de certos instrumentos culturais”. A criança portadora de deficiência não teria a capacidade de utilizar os instrumentos sociais, pois o histórico dos mesmos foi construído a partir “de um tipo biológico mais ou menos estável” A deficiência exige uma reestruturação da mente da criança dificultando a assimilação da cultura. Passou a defender que o potencial de desenvolvimento das crianças

portadoras de necessidades especiais deveria ser buscado nas funções psicológicas superiores. O primitivismo pode ser “corrigido ensinando-se às crianças o uso de meios especialmente projetados como a escrita Braille e a linguagem de sinais”³⁹ a utilização de instrumentos específicos como o braile para cegos e a língua de sinais para surdos”. Frizava a necessidade de desenvolver o pensamento abstrato o qual considerava que só seria possível mediante o ensino da língua oral, pois acreditava que a língua de sinais não proporcionaria o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Feitas estas considerações, a partir da leitura da obra de René van der Veer e Jaan Valsiner, passarei para análise do livro de Vygotsky (1997) “Fundamentos de defectologia” [primeira e segunda parte] cuja leitura foi direcionada para as considerações feitas sobre a educação de surdos. Particularmente sobre a supercompensação, a idéia da língua de sinais enquanto instrumento de desenvolvimento cognitivo e, embora seja uma preocupação dos debates atuais de educação, a questão da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular.

Vygotsky defende uma “pedagogia especial” como parte de uma pedagogia geral e faz duras críticas à escola especial, pois esta fundamenta todo seu trabalho pedagógico a partir da deficiência, adaptando suas práticas à deficiência e não ao potencial que pode ser explorado. A escola não deve adaptar-se simplesmente a deficiência da criança e sim tentar superá-la. A escola deve trabalhar o que há de positivo da deficiência e não com o lado negativo, o que Vygotsky caracteriza como uma “pedagogia hospitlario-medicamentosa” (1997, p.37) que deve ser abandonada por uma pedagogia positiva fundamentada no materialismo dialético.

Partindo da idéia de que a escola especial centra-se na insuficiência física do aluno, sua debilidade principal é manter o aluno isolado no microcosmo da comunidade escolar promovendo hábitos que contribuam para uma segregação social ainda maior. A centralidade na deficiência física resulta na aplicação de um currículo reduzido da escola comum com métodos e materiais didáticos simplificados.

A partir destas críticas, Vygotsky propõe que a escola especial deva abandonar a ênfase dada a insuficiência física para uma proposta de educação

³⁹ Van der Veer (1991,p.88), referindo-se à obra de Vygotsky (1928ab, p.173: 1929m, pp.24-9).

social com o intuito de desenvolvimento cultural, pois segundo ele, a tese básica da defectologia é de que uma criança portadora de deficiência não se constitui em uma criança menos desenvolvida do que aquela dita “normal” e sim que seu desenvolvimento processa-se “*de otro modo*”. (VYGOTSKY, 1997, p.12). Os problemas da deficiência decorrem da maneira como ela é socialmente tratada e não propriamente da questão orgânica ou funcional em si.

Dado que os problemas da deficiência constituem-se pelo problema social de inacessibilidade ao desenvolvimento cultural, Vygotsky propõe o desenvolvimento da supercompensação que seriam reações defensivas do organismo para compensar a falta de funcionamento de um órgão de forma que “el organismo no solo compensa el daño que se infiere, ino que siempre está elaborando un excedente, una ventaja sobre el peligro, que lo pone en un estado más elevado de defensa del que antes de la aparición del peligro”. (1997, p.42). Neste caso a supercompensação dos cegos seria o tato enquanto que para os surdos seriam os olhos. Estes sentidos deveriam ser explorados para compensação da deficiência mediante instrumentos como o braille para cegos e a língua de sinais para os surdos.

Critica, no entanto, a idéia muito defendida de compensação biológica, ou seja, que a deficiência orgânica provocaria uma agudez de um dos sentidos em detrimento da perda de outro. Desta idéia, derivar-se-ia a escola especial, cuja pedagogia é definida por Vygotsky (1997, p.61) como pedagogia terapêutica ou farmacológica, cujo principal equívoco não é considerar o aprimoramento de desenvolvimento de um dos sentidos como fator biológico de compensação e sim o trabalho direcionado para “los gramos de enfermedad y no advertimos los kilos de salud” (1997, p.62). Ao fazer esta afirmação, menciona que há duas direções para a pedagogia especial: uma direcionada para a enfermidade e outra para a saúde.

Em sua opção pela segunda, ou seja, uma pedagogia direcionada para a saúde, acredita na utilização de potencialidade dos sentidos mais desenvolvidos, salientando sua crítica a compensação a qual não seria biológica e sim de cunho social, pois para o convívio social e para a compreensão do mundo, o portador de deficiência dotaria seus sentidos com uma funcionalidade diferente e mais apurados do que as demais pessoas provocando uma maior exploração e capacidade de percepção do sentido utilizado.

A utilização do potencial dos sentidos deveria ser instrumento do processo educativo enquanto ferramenta de aquisição cultural. Em relação aos surdos,

Vygotsky enfatiza a utilização do alfabeto datilológico (alfabeto com a configuração das letras com os dedos das mãos), a língua de sinais e a leitura labial com fins de oralização, já que Vygotsky acreditava ser imprescindível o desenvolvimento da língua oral, pois segundo ele, o domínio da oralidade era fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Para as comunidades surdas, que vivenciaram propostas educativas que enfatizaram a oralização, tal afirmativa seria de imediato rechaçada, pois é a defesa de uma proposta que acaba por discriminar sua língua materna (a língua de sinais). Embora defendesse a oralização, a proposta de Vygotsky ainda assim foi renovadora no sentido de apontar críticas ao oralismo que então era praticado. Defendeu a língua de sinais como instrumento educativo e de aquisição cultural, mencionou a linguagem de sinais como um sistema de comunicação que teria a força de uma produção cultural peculiar a modalidade visual de comunicação.

Mesmo defendendo a superioridade do método alemão (oralização mediante leitura labial) em relação ao que ele definiu como “método mímico” (método francês com utilização da língua de sinais) método do alfabeto manual (datilológico), critica o método, pois há uma morosidade muito grande de aprendizagem, não há a preocupação de construção lógica de frases. A ênfase é sobre a pronúncia em lugar da linguagem, limitando desta forma o vocabulário.

Sugere o método de Sokokiánski, pedagogo soviético, que defendia o ensino da língua para surdos a partir da percepção visual integral da imagem das palavras e frases através da leitura labial, das sensações motrizes e “Del trabalho del mano en la escritura” (1997, p.57). Mesmo criticando a utilização do método oral puro, defende-o por acreditar na necessidade fisiológica da fala como instrumento fundamental para construção e desenvolvimento do pensamento.

Comenta que a educação oral não contempla as forças e impulsos naturais e nem os interesses da criança, além de constituir-se em um método que exige muito do educando causando-lhe traumas e sofrimentos. Vygotsky sugere a utilização da língua de sinais numa época em que o Oralismo predominava como proposta pedagógica cuja orientação era reprimir a utilização da língua de sinais nas escolas e na educação de surdos.

Defendia a importância da utilização de “sistemas culturais artificiais” (1997, P.27) para superação das dificuldades orgânicas e cognitivas. Os sistemas culturais serviram como instrumentos de ensino, no caso dos surdos, sugeria como

instrumentos o alfabeto datilológico e “el habla mímico-gestual” (1997, p.28). Fala mímico gestual era como Vygotsky conceituava a língua de sinais.

Reafirma que a peculiaridade dos surdos de “ouvir com os olhos”⁴⁰ não se constitui em um desenvolvimento particular da visão e sim “en una instrucción particular, es decir, en la asociación, en la vinculación de determinados movimientos con el aspecto de un objeto determinado, etcetera”. (1997, p.76)

Percebe-se, nas palavras de Vygotsky, uma clara referência a espacialidade como instrumento de comunicação, uma vez que menciona movimentos e objetos os quais pode-se relacionar com o conceito de espaço de Milton Santos definindo-os como um conjunto de fluxos (movimentos) e fixos (objetos)⁴¹.

Condena todo e qualquer método que rejeite os interesses do educando, defende que a estrutura psicofisiológica dos alunos cegos e surdos não difere dos alunos videntes/ouvintes, afirmando que o desenvolvimento processa-se de forma quantitativa e qualitativamente diferente e por isso, o tempo de ensino deve ser o mesmo destinado aos alunos “normais”. Esta sua afirmação, vem de encontro às críticas atuais às escolas especiais, que propõem que os surdos realizem seus estudos freqüentando dois anos em cada série do ensino fundamental e médio, crítica que Vygotsky já havia realizado nos seus escritos sobre defectologia.

Um outro aspecto a ser citado, é o conceito de diferença. Observa-se que Vygotsky, embora não tenha explorado com a mesma atenção que os teóricos pós-modernos têm se dedicado, de uma certa forma, coloca-se como um precursor deste conceito, hoje muito utilizado pela própria comunidade surda que, ao defender sua língua de sinais e suas experiências vivenciais como expressão cultural, também mencionam que os surdos são “diferentes” e não “deficientes”.

No entanto, considera a língua de sinais “pobre e limitada” (VYGOTSKY, 1997, p.88) e, portanto, a prioridade deve ser dada ao ensino da língua oral, pois acreditava que era este o instrumento mais apropriado de desenvolvimento do pensamento, mas considera que o método oral é contraditório à natureza das crianças surdas, daí citar autores contrários ao método oral como F. Werner que “demostró de modo bastante convincente que el medio del pensamiento y el medio

⁴⁰ “oir con los ojos” (1997, p.75)

⁴¹ após considerar o “espaço como um conjunto de fixos e fluxos”, Milton Santos afirma que “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. (SANTOS, 1999, p.50-1).

de la comunicación debe ser el mismo” (VYGOTSKY, 1997, p.89) e também quando cita Heidseick colocando que o mesmo:

[...] estaba profundamente en lo cierto cuando dijo que 'la policía debería clausurar todas las escuelas de sordomudos donde este completamente eliminada la mímica' (cit. Según el libro: F. Werner, 1909, pág.42). Y, en la realidad, es imposible desterrar la mímica: ésta es el lenguaje natural del niño. La prohíben, castigan por emplearla, pero esto no significa que la derroten. (VYGOTSKY, 1997, p.89).

Mesmo defendendo a utilização da língua de sinais, continua acreditando na necessidade do ensino da língua oral, defendendo que o método oral deveria ser aperfeiçoado abandonando o método analítico de ensino de palavras isoladas, por frases inteiras que subordinasse a “mímica” pela linguagem oral, de forma que a língua oral torne-se interessante e necessária para a criança surda e que a “mímica” não se torne nem interessante, nem necessária.

Propõe o “sistema mano-oral de G.Gorchhammer” (1997, p.90) que consiste no ensino da língua escrita como instrumento para aquisição da linguagem através da união da mão com a boca para a pronúncia. Desta proposta, pode-se aproveitar para os dias atuais, em que a complexidade da língua de sinais é reconhecida tanto quanto qualquer língua oral, a idéia de ensino da língua escrita contando com a utilização do alfabeto datilológico e de sinais e não a articulação da boca em busca da pronúncia de palavras, já que tal procedimento não tem nenhum significado para os surdos.

Vygotsky defende a educação social como principal objetivo de propostas pedagógicas para as pessoas portadoras de deficiência. Acredita que a superação das deficiências deveria ocorrer primeiro no âmbito social e pedagógico e não no âmbito médico e biológico. Isto porque, as conseqüências das deficiências ocorrem no convívio social e por via da educação social é que o próprio conceito de deficiência poderá ser superado.

Neste sentido, defende a inclusão dos portadores de deficiência na escola comum enfatizando que a criança “normal” também deve passar por um processo educativo, citando principalmente os cegos e surdos como forma de acabar com a tendência de supervalorizar a deficiência do que realizar uma proposta para atenuá-la. Defende que certos elementos da educação especial devem ser conservados

através de uma combinação da educação especial e comum com fins de vencer a anti-sociabilidade da escola especial.

Mesmo defendendo a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais na escola comum, faz a seguinte observação em relação aos alunos surdos:

La enseñanza conjunta con niños normales, que se ha propuesto muchas veces (Grazer y otros), todavía no puede convertirse, lamentablemente, en un problema de solución inmediata, pero la consigna de Grazer es nuestra consigna: 'Debemos llegar al punto en que cada maestro de primaria sepa enseñar también a sordomudos y, por consiguiente, que cada escuela elemental sea, a la vez, una institución para sordomudos'...Mientras no llegamos a esto, debemos acercar de todas las maneras posibles la escuela a la vida, la escuela de sordomudos a la escuela común.(1997, p.91).

De acordo com a citação, Vygotsky não defendia uma inclusão a qualquer preço, ou seja, não era favorável a inclusão cuja escola e seus profissionais não estivessem habilitados para trabalhar com estas especificidades. Percebe-se no seu trabalho, mesmo com todas críticas direcionadas para a escola especial, que não afasta completamente a idéia da permanência das escolas especiais já que no decorrer de seu trabalho as menciona não defendendo uma extinção das mesmas, pelo menos de forma imediata.

Observa-se também, na citação acima, o reforço da sua proposta de educação social quando menciona que a escola deve estar voltada para a vida. Neste sentido, é interessante resgatar uma outra proposta defendida por Vygotsky (1997, p.127) na qual os portadores de necessidades especiais devem participar ativamente da organização coletiva com o intuito dos educandos tomarem consciência da organização da sociedade adulta. Neste sentido, propõe a auto-organização escolar com comissões que contemplem toda a administração e vida social escolar.

Na citação, a vinculação que Vygotsky faz da escola de surdos a escola comum, está relacionado com idéias já expostas neste texto, como por exemplo, a defesa do processo de ensino-aprendizagem não se constituir, em um currículo reduzido, simplificado ou mesmo fragmentado, o tempo de permanência na escola que deve ser o mesmo e também a perspectiva da escola especial não se caracterizar como um universo particular e isolado da sociedade em que se constitui um ambiente artificial com ênfase na deficiência e não em sua superação.

Conforme vimos, Vygotsky defende a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola comum mediante uma pedagogia que contemple as necessidades especiais do educando. Percebe-se que sua defesa está relacionada com as condições necessárias para que a inclusão ocorra, caso contrário, considera como possibilidade lamentável a continuidade de escolas especiais dada a insuficiência de condições materiais e de formação de recursos humanos.

Penso que na conjuntura atual, em que há uma polarização entre pessoas contrárias e outras favoráveis à inclusão, a perspectiva de contrariedade de Vygotsky de inclusão sem as condições necessárias aplica-se a nossa realidade, pois as escolas, de maneira geral não apresentam condições materiais nem de formação de recursos humanos para a efetivação da proposta.

Uma outra contribuição importante de Vygotsky refere-se a tese de que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem deve se processar em uma mesma linguagem. Considerando que a Língua de Sinais é aceita como uma língua tão complexa quanto qualquer língua oral, “com regras morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas próprias”⁴², a defesa de escolas exclusivas para surdos é necessária para que os mesmos obtenham não só o aprimoramento de seu desenvolvimento cognitivo como também a possibilidade de aprofundar o conhecimento da sua própria língua, da cultura e construção de identidade surda.

Embora Vygotsky considerasse a língua de sinais como uma língua pobre e limitada, ainda assim, defendeu a utilização da mesma para a educação de surdos numa época em que o Oralismo colocava-se como proposta dominante para a educação de surdos cuja orientação era reprimir seu uso.

Mesmo defendendo o ensino da língua oral, criticou as práticas utilizadas com ênfase no ensino de fonemas e palavras isoladas caracterizando uma situação artificial de ensino, além de criticar a severidade a qual os surdos eram submetidos.

Acredito que suas considerações sobre o ensino da língua escrita permanecem atuais, dada a necessidade de convívio dos surdos em uma sociedade em que a língua escrita exerce muita influência na interação das pessoas com o conhecimento de mundo. No ensino da língua escrita, além das sugestões de Vygotsky, acredito que se deve desenvolver estudos direcionados a espacialidade contida na proposta de Vygotsky a partir de referências comentadas neste trabalho

⁴² **Língua de Sinais: A imagem do Pensamento**. São Paulo: Editora Escala Ltda, Ano I – nº 01, 2001.

como a linearidade dos instintos e a supercompensação ontogênica relacionada ao desenvolvimento espiral do intelecto na sua interação com a cultura. Quando propõe o ensino da língua escrita a partir da percepção visual integral da imagem das palavras e frases, acredito que nesta sugestão deve ser percebida a espacialidade nela contida já que palavras e frases são signos comunicativos de significados construídos pela percepção visual do espaço vivido.

Quanto à inclusão social, esta deve ser pensada a partir da construção de identidade e expressão cultural surda no contato com a sociedade ouvinte, pois não se deve pensar na inclusão social como função exclusiva da escola e sim como um processo de interação e integração da comunidade surda com a sociedade em geral. A função da escola exclusiva para surdos deve ser de resgate da história, da identidade, do aprofundamento da língua e conhecimento da cultura surda como um todo enquanto expressão singular da multiplicidade de manifestações culturais próprias da existência e experiência no decorrer da história da espécie humana.

6 O ESPAÇO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Conforme colocado nos capítulos anteriores, os surdos estabelecem sua comunicação com o mundo através da interação com o espaço visual de maneira contextualizada em que as simultaneidades de espaço-tempo colocam-se como forma de construção de linguagem. Também foi colocado que a característica principal das línguas escritas é a linearidade de tempo e que a construção de metodologias de ensino para alunos surdos deve ter como perspectiva a experiência de espaço tempo de ambas as culturas: tanto da cultura ouvinte como da cultura surda.

É necessário retomar a discussão de espaço e tempo numa perspectiva de exercício teórico reflexivo não com o objetivo de uma análise teórica exaustiva, e sim como norteador de uma experiência educacional que possibilite não só uma instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem vivenciado, mas também a necessidade de analisar e elaborar estratégias de ensino que retomem a importância do espaço na produção e reprodução social.

O texto que segue tem por objetivo retomar a discussão sobre espaço e tempo enfatizando como estas categorias têm sido elaboradas pelo pensamento geográfico em relação a supremacia histórica do tempo sobre o espaço e a necessidade de retomada do espaço enquanto categoria que exerce influência recíproca com o tempo na transformação da realidade social.

As concepções de tempo e espaço, a partir da modernidade passaram por uma reestruturação de uma concepção absoluta para uma concepção relativa e relacional. O texto que segue tem por objetivo discutir as dimensões de tempo e espaço na pós-modernidade e as consequências provocadas por este processo em relação à supervalorização do presente e as discussões surgidas sobre a supressão do espaço pelo tempo ou deste pelo espaço. Considero por pós-modernidade as transformações tecnológicas e culturais ocorridas no Capitalismo Contemporâneo a partir dos anos 1970. No âmbito da reflexão científica, a pós-modernidade tem se caracterizado pela crítica à racionalidade cartesiana, às explicações universalistas ou metanarrativas de apreensão da realidade. Não há o objetivo de construção de uma unidade de conhecimento nas análises explicativas. Estas se orientam pelo

estudo de análises locais, pontuais e fragmentadas contribuindo para mudanças nas experiências de espaço e tempo.

A concepção absoluta de tempo e espaço sofreu influência da concepção renascentista em que o ideal geométrico e perspectivo orientava a busca de um tempo e espaço absoluto. O perspectivismo renascentista projetava um espaço a ser dominado e suplantado pela progressiva emancipação humana e dominação da natureza no sentido de subordiná-la às necessidades sociais. Esta percepção de tempo e espaço teve na concepção newtoniana de natureza sua expressão concretizada de racionalização matemática do tempo e espaço como categorias destinadas a obedecer a uma lógica racionalista de produção, quantificação e homogeneização do espaço.

De acordo com esta concepção, a natureza pode ser quantificada e cabe ao homem exercer total domínio sobre ela. O homem deve dominá-la tendo condições de obter um conhecimento absoluto e verdadeiro sobre a realidade. A natureza serve como recurso para o desenvolvimento do progresso. Neste sentido, tempo e espaço passam a ser concebidos como categorias possíveis de serem quantificadas dada estava a tarefa de dominá-las, quantificá-las com o intuito de homogeneizar e tornar absolutas estas categorias para atender as necessidades de produção e funções sociais.

O tempo é concebido linearmente como seqüencial e evolutivo (SUERTEGARAY, 2000) enquanto que o espaço é percebido como base de sustentação de objetos sujeitos à mudança a partir da ótica da evolução da temporalidade. Na modernidade, o tempo adquire supremacia sobre o espaço, pois a cientificidade aposta no tempo como categoria básica de empreendimento, quer da produção, quer da necessidade de implantação de novas tecnologias sempre mediadas pelo ideal de progresso contínuo e evolutivo de superação dos limites produtivos econômicos e sociais.

A concepção de tempo e espaço absolutos, homogêneos e racionalizados sofreram uma crise a partir de 1848 (HARVEY, 2000, p.237-9) com as mudanças tecnológicas relacionadas à velocidade e meios de comunicações cuja conseqüência foi reforçar a supremacia do tempo sobre o espaço induzindo a percepção cotidiana à escravidão do tempo cronômetro e seqüencial com ênfase na idéia de progresso de evolução constante de aperfeiçoamento técnico e científico

capazes de acelerar o processo civilizatório. Portanto, na perspectiva moderna, as ações humanas devem direcionar-se para o futuro numa busca de vir-a-ser e não de ser. O vir-a-ser pressupõe a valorização do tempo como alternativa de solução de problemas do presente cuja superação processar-se-á no futuro, visto que o tempo, enquanto seta projetiva, tem capacidade, via inovações tecnológicas, de atender e solucionar os problemas sociais. A valorização do vir-a-ser processa-se em detrimento do ser, já que este pressupõe não apenas a idéia de presente, mas também o lugar, portanto uma perspectiva espacial a qual tem sido negligenciada pela modernidade.

Nesta perspectiva de tempo associado com progresso e evolução científica contínua, a natureza é percebida como um espaço natural a ser dominado pelo homem em que este é visto como se não fizesse parte da natureza. A dominação e superioridade do homem sobre a natureza torna-se apenas uma questão de tempo. Ao tempo cabe a resposta e solução das questões através de inovações tecnológicas e científicas capazes de solucionar até mesmo o desgaste dos recursos naturais e da degradação ambiental. A solução para a destruição da natureza é colocada como um problema a ser resolvido no futuro pelas inovações científicas e tecnológicas em que o tempo é elemento primário de desenvolvimento de tecnologias futuras.

O aprofundamento da crise de tempo e espaço absoluto a partir de invenções relacionadas à velocidade e meios de comunicação ganhou um novo impulso com a teoria da relatividade de Einstein em que tempo e espaço tornaram-se relativos. O pensamento geográfico passa a operar com a necessidade de perceber a influência que tempo e espaço exercem reciprocamente um sobre o outro, no outro e com o outro.

A partir dos anos 1970, a crise ecológica e a implantação de novas tecnologias de informação e comunicação provocam novo questionamento sobre o fazer científico. Em relação a crise ecológica, constata-se que a crença no tempo como elemento primário de solução dos problemas ambientais passa a ser questionada em relação a progressiva destruição dos recursos naturais cuja inovação natural é impossibilitada, pois o tempo de recuperação natural dos recursos é inferior ao processo de exploração excessiva. A demanda de recursos naturais que a produção

exige é superior a capacidade de renovação natural dos recursos.⁴³ A separação entre homem e natureza é questionada. O homem passa a ser visto como principal modificador do espaço, parte integrante da natureza sendo ele próprio produtor e produto na interação com a mesma e principal agente transformador do espaço.

Quanto às inovações comunicacionais e informacionais, estas aceleram a simultaneidade das ações humanas provocando uma sobreposição de espaço e tempo através da redução das distâncias. De acordo com Harvey (2000), na pós-modernidade espaço e tempo passam a ser comprimidos a tal ponto que hoje vivemos uma crise de representação destas categorias. Na perspectiva pós-moderna, as experiências vividas tornam-se fragmentadas, a busca de explicações universais são substituídas por análises pontuais e localizadas caracterizando a fragmentação do sujeito e sua relação com o tempo e o espaço. Esta fragmentação se expressa na supervalorização do presente, mas um presente destituído de passado, futuro e duração, portanto um presente instantâneo destituído de história, conseqüentemente, fragmentado.

Na pós-modernidade, a noção de presente limita-se ao conceito de instante perdendo outros elementos fundamentais caracterizadores da noção de tempo presente: o presente-passado; o presente-futuro; a duração. Esta supervalorização do presente destituído de duração, passado e futuro denominarei de presenteísmo, conceito de Mauro Grün (1996). O presenteísmo desconsidera sua própria existência quando ignora a presença do passado como elemento atuante na formação de eventos. O passado é considerado como algo a ser vencido, superado, ultrapassado considerando-se o presente como superior, mais progressivo e moderno que o passado.

A preocupação excessiva com o presente instantâneo está relacionada com o culto da novidade, com a compressão de tempo e nesta perspectiva o passado é percebido como algo destituído de novidade como se a novidade não carregasse em si elementos do passado e como se no presente estes elementos passados também estivessem ausentes. Portanto, uma redução do presente ao instante da ação, pois é negligenciada a sua dimensão passada assim como a dimensão do presente na percepção do passado.

⁴³ Sobre esta questão cf. RODRIGUES, Arlete Moysés. A Questão Ambiental e a (re)descoberta do Espaço: uma nova relação Sociedade/Natureza. **Boletim Paulista de Geografia** n° 73.

Ao negligenciar sua dimensão passada, o presenteísmo priva seus agentes de construir uma unidade de conhecimento na medida em que a experiência fragmentada conduz a uma incapacidade de reflexão da constituição dos eventos, quer sejam eles sociais, quer sejam da própria experiência individual objetiva e subjetiva. Desta forma, o indivíduo perde muitas referências para conduzir novas ações significativas transformadoras e formadoras de eventos.

A postura presenteísta de negar ao passado sua participação como agente de transformação e formação de eventos reforça a valorização do presente ficando também negligenciada a dimensão de futuro. O presente vale por ele só, não restando espaço para projeções ou planejamento do futuro. Desta forma, impossibilita-se ações sobre o futuro. O futuro ao qual me refiro é um futuro próximo em que eventos presentes possam ser projetados como manifestação de concretização de suas ações e anseios e não um futuro distante e, portanto, indeterminado por fugir a capacidade humana de projeção. Conceituarei este futuro tomando de empréstimo o conceito de Milton Santos de presente-futuro (SANTOS, 1999). O presente-futuro são as possibilidades do presente que possam influenciar a formação de novos eventos. Como já mencionamos, é um presente futuro de uma temporalidade próxima em que os agentes sociais elaboram projetos, capazes de concretizar as ações imaginadas no presente.

Uma primeira observação sobre as conseqüências da postura presenteísta está na própria redução de percepção de tempo na medida em que a ênfase no instante prejudica a elaboração das demais dimensões de tempo e espaço. Dificulta a leitura e interação com a realidade possibilitando uma maior fragmentação da realidade concreta na medida em que não estabelece a leitura dos elementos que constituem o tempo nas perspectivas de duração, semelhança, diferença, continuidade, descontinuidade, sincronia, diacronia, etc.

A fragmentação da noção de tempo necessariamente transforma a noção espacial e limita a experiência de unificação das duas dimensões em espaço-tempo. A não percepção das três dimensões básicas de tempo humano (passado, presente, futuro) influi na concepção de espaço, pois este fica destituído de história dificultando o resgate da formação espacial passada e as transformações sofridas ao longo do tempo, visto que o espaço constitui-se da herança de configurações espaciais passadas que continuam atuando e interagindo com a formação espacial

atual. Esta falta de percepção favorece a fragmentação da concepção de espacialidade e temporalidade e também dos agentes sociais numa multiplicidade de sujeitos sem identidade, daí a inconsciência do caráter político de suas ações, o descomprometimento de atuação participativa na formação de eventos limitando o exercício e compreensão de cidadania.

Mais uma vez, pelo menos a nível de experiências cotidianas, as limitações apresentadas colaboram para um distanciamento ainda maior do homem e da natureza e conseqüentemente uma despreocupação com as políticas ditadas ao ambiente. As políticas ambientais ficam sujeitas aos grupos sociais que, detentoras de poder político e econômico, orientam suas ações para ampliação e manutenção destes poderes. A mudança de postura em relação ao ambiente, tanto dos que exercem seus direitos políticos de cidadania como os que não os realizam, torna-se difícil na medida em que estes sujeitos vivem apenas o presente instantâneo no qual o que realmente importa é a velocidade, rapidez, novidade, obsolência, descartabilidade direcionando as relações sociais e de produção para a volatilidade e efemeridade.

Harvey (2000, p. 260) relaciona volatilidade e efemeridade com a instantaneidade e descartabilidade de modas, de produto, técnica de produção, processo de trabalho. Estas características são prejudiciais na relação do homem com o ambiente, desde a mobilização de recursos até as relações de vivências subjetivas. O atendimento deste consumo volátil e efêmero mobiliza uma quantidade ascendente de recursos naturais acelerando a degradação ambiental. O ambiente fica subordinado a postura presenteísta e ainda mais fragilizado na medida em que o sujeito desloca-se da dimensão histórica sua e do ambiente do qual faz parte para uma atuação no presente puro. Aqui, há uma preocupação de ser, mas não um ser sujeito histórico e sim um ser do agora, do consumo volátil e passageiro. Perde-se a dimensão de sujeito histórico e coletivo para o sujeito consumidor individualista. Trata-se de uma cidadania entendida como direito ao consumo e não como agente político transformador. A vontade de consumo subordina a consciência de conservação de recursos naturais. Não se questiona a velocidade de exaustão da natureza nem a crescente exploração de seus recursos.

O tempo continua sendo valorizado, mas apenas o tempo do presente instantâneo dificultando a conscientização de conservação, preservação e

sustentabilidade ambiental uma vez em que não está presente na memória coletiva o histórico do processo de transformação e degradação ambiental. Na medida em que se desconhece a formação espacial de épocas passadas, sua percepção fica oculta nas experiências construtivas de noções de tempo histórico e espacialidade atual. A relação com a natureza permanece sendo de exploração e dominação para fins econômicos e sociais. Estes fatores combinados distanciam ainda mais a noção de complementaridade e unidade entre espaço e tempo. Impede a construção de metodologias e análises que enfatizem a reciprocidade de influência de ambos um sobre o outro e na interação com o ambiente bem como a elaboração de contribuições que estas categorias podem oferecer para uma mudança de postura cuja ênfase recaia sobre uma nova relação do homem com a natureza.

A ausência de historicidade sobre a formação espacial limita a capacidade crítica em perceber a empirização do tempo expresso na produção material do espaço, pois a constituição de tempo e espaço em espaço-tempo realiza-se mediante a materialidade como resultado da sobreposição das antigas e novas técnicas produtivas, em que o novo interage com o velho constituindo a unidade espaço-tempo onde a geografia, nas palavras de Élisé Reclus, citadas por Milton Santos,(1999, p.42) “é a história no espaço e a História é a Geografia no tempo”. Portanto, a não percepção da história da produção dos objetos no espaço não produz a empirização do tempo tornando-o abstrato e sem historicidade.

Segundo David Harvey (2000, P.265) na modernidade o tempo foi mais valorizado que o espaço e faz o seguinte comentário sobre a pós-modernidade:

[...] as tecnologias informacionais estão provocando uma transformação radical na maneira de concebermos o tempo e o espaço, mudanças ainda não claramente analisadas e diferenciadas da nossa forma de percepção de tempo e espaço construídas na modernidade. A concepção de espaço dos modernistas era de um espaço a ser moldado para propósitos sociais, enquanto que os pós modernistas o concebem como espaço independente que obedece a critérios estéticos de intemporalidade e de beleza “desinteressada” com fim em si mesma sem ter compromisso social.

Pode-se interpretar a intemporalidade citada de duas maneiras: a primeira como algo a não ser superado pelo tempo e por inovações estéticas e a segunda como a reafirmação da predominância do presenteísmo, ou seja, as necessidades

presentes que bastam por si só dotada de instantaneidade em que se desconsidera o histórico da formação e percepção da espacialidade, portanto uma espacialidade sem historicidade reforçada pelo ideal de beleza estética atemporal, ficando ausente a noção de mudança espacial e construção de uma concepção de espaço-tempo.

Quanto à análise geográfica atual, comentaremos dois autores: David Harvey e Milton Santos. David Harvey concebe o espaço “como sendo ao mesmo tempo absoluto (com existência material), relativo (como relação entre objetos) e relacional (espaço que contém e está contido nos objetos)” e Milton Santos concebe o espaço como “acumulação desigual de tempo” conceituando espaço-tempo como categorias indissociáveis no qual existiria uma coexistência de tempos (SUERTEGARAY, 2000). Para Milton Santos (1999, p.50), espaço é um sistema de ações e sistema de objetos ou sistema de fluxos e fixos.

A perspectiva de Harvey, em considerar ao mesmo tempo o espaço como absoluto, relativo e relacional serve como referência para análises ambientais que considerem como fonte de estudo os diversos aspectos locais, regionais, nacionais e globais como forças de interação recíproca em que possa ser observado e relacionado os elementos destas esferas como determinantes e determinados na formação do espaço geográfico.

Penso que a concepção de espaço de Harvey tem uma certa proximidade do conceito de espaço geográfico de Milton Santos. Considerando que espaço é acumulação desigual de tempo, uma maneira de constatar-se a historicidade e constituição espacial é justamente analisando sua formação através da interação dos três aspectos considerados por Harvey: espaço absoluto (materialidade presente como produto de materialidades passadas); espaço relativo (as relações entre objetos que expressam a produção de técnicas passadas e presentes) e espaço relacional (elementos materiais e imateriais que exercem influência recíproca) na elaboração das características que tornam o lugar original e diferenciado dos demais lugares, embora contenha e esteja contido nos elementos constituintes destes lugares.

Todas estas referências tornam-se necessárias para a construção de uma concepção de espaço-tempo na qual a temporalidade e a espacialidade sejam entendidas como uma unidade e não mais como categorias estanques, separadas e

fragmentadas. Tudo isso, como referência necessária para o conhecimento do espaço local cuja especificidade se expressa na sua materialidade, já que não se pode considerar espaço sem materialidade, cuja caracterização e originalidade manifesta-se através do estudo das técnicas de produção passadas e presentes.

Não abordarei neste texto as perspectivas apontadas por Milton Santos no que se refere ao estudo da evolução da produção e utilização das técnicas locais e das inovações técnicas imposta hegemonicamente como elementos de caracterização das localidades e nem a perspectiva de construção de periodizações da evolução no tempo do espaço geográfico do local, mas saliento que tais procedimentos poderiam ser empregados na caracterização de espaços geográficos cujo estado de depredação de recursos naturais requer o estudo do processo de destruição capaz de desenvolver conscientemente a valorização do espaço, quer na sua preservação e conservação, quer para utilização de forma sustentável.

As experiências em relação às dimensões temporais e espaciais provocaram uma série de discussões sobre estas dimensões na pós-modernidade as quais comentei o debate sobre a supremacia ou não do tempo ou do espaço em detrimento do outro. Há autores que defendem a aniquilação do espaço pelo tempo e outros que defendem o oposto, isto é, uma necessidade maior de atenção para o espaço como elemento primário para análise do espaço geográfico. A argumentação favorável à valorização do espaço é de que no espaço que se realiza a produção, nele que se concretiza a empirização das noções de tempo e espaço. A argumentação que destaca o tempo como elemento mais importante enfatiza a rapidez e a diminuição das distâncias como fatores provocadores da sobreposição e aniquilação de espaços.

Considerando o conceito de David Harvey de compressão de tempo e espaço, acredito que este processo histórico ainda está em curso aumentando a probabilidade de erros em determinar uma das categorias como elemento de maior determinação do espaço geográfico. É um processo no qual se tem condições de estabelecer o início da periodização mas não o seu fim. A delimitação de uma periodização com início e fim justifica-se pela necessidade de análise de uma totalidade concreta cuja concreticidade se expressa nas relações sociais com o ambiente em que a análise destas, efetue-se a partir de uma delimitação de tempo e espaço com o objetivo de melhor caracterização dos diversos elementos que

interagem, determinam e são determinados no percurso de tempo referente à periodização.

Na impossibilidade de determinação de um marco que encerre a periodização, a valorização de uma ou outra dimensão só é possível de ser considerada como possibilidade, visto que o presente oferece uma gama de possibilidades que se projetam para o futuro intencionando-se como alternativa influência ou mesmo determinação dos eventos futuros. A supremacia de uma das dimensões sobre a outra depende das possibilidades de concretização das ações humanas a partir de um conjunto de forças na qual, dependendo de todas as variáveis presentes no momento de concretização da ação, possam produzir uma maior atenção para uma ou para outra.

As ações relacionadas com a produção e distribuição de objetos enfatizam o espaço como elemento primário, visto que para obtenção de lucro e competitividade é na escolha do lugar que dependerá a decisão de implantação da produção. Portanto, quando o objetivo é a produção, é o espaço que domina a temporalidade.

A busca do lucro e a disputa por mercados estão relacionadas com a rapidez em que são garantidas as condições de produção e competição. Nesta perspectiva, é o tempo que requer uma maior atenção, visto que a rapidez das ações está relacionada com a ampliação e manutenção de poder. Portanto, quando o objetivo é a supremacia competitiva tendo a rapidez como elemento de ganho competitivo, as atenções voltam-se para o tempo como instrumento de manutenção de poder, e voltar-se-á para o espaço quando as decisões relacionadas com a melhoria de produção o exigir. Em suma, a supremacia do espaço ocorre relacionada às melhores condições de produção e a supremacia do tempo relacionada com ampliação e manutenção de poder.

A dominação do tempo sobre o espaço está relacionada com a idéia de vir-a-ser como perspectiva de futuro visando o progresso objetivar a concretização de poder. A busca de poder acaba por subordinar o espaço enquanto categoria de dominação do poder hegemônico cuja racionalidade requer a homogeneidade do mesmo para obter melhores resultados de dominação. A homogeneização do espaço é a tentativa de uma unidade de ação sobre a diversidade do espaço, visto que a diversidade é própria dos lugares enquanto que a unidade é própria da ação em objetivar a determinação do espaço, portanto própria do tempo histórico.

É a diversidade espacial que torna o espaço como instância privilegiada das ações nas quais o tempo tem que se subordinar às peculiaridades locais no sentido de qualificar suas ações para aumentar a possibilidade de sucesso em homogeneizar o espaço racionalizando-o para cumprir sua função na apropriação e dominação dos agentes hegemônicos. O lugar oferece resistência à implantação de políticas hegemônicas destinadas a padronização e dominação espacial, pois ao contrário da perspectiva de progresso que tem orientado a concepção de tempo na idéia de vir-a-ser, o espaço é o lugar do ser e nesta perspectiva possui identidade e peculiaridades próprias do local.

Em síntese, as categorias de tempo e espaço têm sofrido mudanças no decorrer da modernidade de perspectivas absolutas para relativas e relacionais. Neste contexto, a experiência espaço-temporal tem variado entre perspectivas universalistas e localistas sofrendo forte influência das inovações tecnológicas relacionadas à velocidade, informação e comunicação. Estas novas tecnologias provocaram um encurtamento das distâncias e influenciaram no aumento de rapidez das ações cuja consequência é o que David Harvey denomina de compressão de tempo e espaço, cujas mudanças de percepção ainda nos são indefinidas.

A rapidez e a simultaneidade das ações, juntamente com o culto à novidade e a descartabilidade, têm favorecido a supervalorização do tempo presente. A idéia de progresso influenciou as análises do tempo enquanto categoria de racionalização e dominação do espaço. No entanto, esta postura tem sido questionada no sentido da retomada da valorização do espaço como categoria de dominação do tempo.

A dicotomia interpretativa sobre quais das instâncias que exerce a dominação sobre a outra se processa numa conjuntura de valorização do presente instantâneo, em um período histórico denominado de Pós-Modernidade cujas características são de negação das grandes narrativas explicativas, de análises que enfatizam a imagem, a estética e a lingüística em explicações pontuais, localizadas e fragmentadas. Por ser um período histórico ainda em curso, a probabilidade de apontar uma das categorias como determinante da outra fica sujeita a equívocos. Acredito que não há uma categoria que domine completamente a outra e sim um movimento de tentativa de determinação de uma sobre a outra em que, dependendo da conjuntura e dos objetivos dos agentes sociais, há a predominância momentânea de uma em detrimento da outra.

Nos parágrafos seguintes, descreverei brevemente sobre as tentativas de aproximação destas duas categorias como elementos que constituem uma unidade a qual passa por um processo de reestruturação teórica numa perspectiva espaço-temporal. Optei por resgatar, a partir da obra: *Geografias Pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica* de Edward W. Soja (1993) os elementos por ele considerados pertinentes para a elaboração do materialismo histórico-geográfico, bem como suas observações sobre a teoria da reestruturação espaço-tempo de Anthony Giddens.

Neste sentido, define-se aqui tempo e espaço como expressão da materialidade na relação entre espaço, sociedade e história, conforme as perspectivas de Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1982, p.66-111). Para fins de maior precisão, quando me referir a espaço, será a partir da concepção de espaço de David Harvey (2000) como sendo ao mesmo tempo absoluto (com existência material), relativo (como relação entre objetos) e relacional (espaço que contém e está contido nos objetos). Espaço-tempo como a coexistência e unidade relacionadas ao espaço, tempo e sociedade. Por espacialidade, o espaço socialmente produzido.

Soja, (1993) além de Foucault, cita Henry Lefebvre, Berger e Mandel como percursores de uma geografia pós-moderna em que reconhecem que é no espaço que se ocultam as coisas e que se multiplicam as intenções de produção e dominação na era contemporânea.

A partir destes autores, Soja caracteriza três vias diferentes de espacialização: “pós-historicismo”, “pós-fordismo” e “pós-modernismo”. A primeira se caracteriza com uma tentativa “para reequilibrar a interação interpenetrável entre a história, a geografia e a sociedade” (SOJA, 1993, p.79). A segunda ligada à modernização sócio-espacial do Capitalismo de reestruturação econômica do pós-guerra; e a terceira espacialização reveste-se de uma reconfiguração cultural e ideológica, de uma definição ideológica modificada do sentido vivencial da modernidade, da emergência de uma nova cultura pós-moderna do espaço e do tempo” (SOJA, 1993, p.79).

Lembrando que a valorização do espaço dos anos 80 partiu do materialismo-histórico, Soja enfatiza a necessidade de constituição de um materialismo histórico-geográfico no qual se estabeleça uma relação estreita entre história e geografia

numa dialética tríplice entre espaço, tempo e ser social capaz de elaborar “uma reterorização transportadora das relações entre a história, a geografia e a modernidade” (SOJA, 1993, p.19).

Enfatizando a necessidade da constituição de um materialismo histórico-geográfico, está presente na perspectiva de Soja a influência de Foucault e Mandel respectivamente relacionados as idéias de heterotopia (espaços heterogêneos do mundo moderno, sobreposição de vários espaços) de Foucault e desenvolvimento geograficamente desigual (tendências simultâneas para a homogeneização, a fragmentação e a hierarquização) de Mandel.

Citando Lefebvre, Soja afirma a proximidade deste autor com a idéia de heterotopia de Foucault, mediante a idéia de exploração do repetitivo versus o diferencial do desenvolvimento geograficamente desigual expresso na tentativa capitalista de homogeneização com o intuito de encobrir as diferenças, simultaneidade de tendências à fragmentação e hierarquização.

Na sua premissa básica de espaço, tempo e ser social, Soja menciona as relações sociais como elemento fundamental de análise, dada à impossibilidade de analisar-se as estruturas espaciais sem vinculá-las com as relações sociais, mais especificamente, com a produção e ocupação territorial acionada pela disputa entre as diversas classes sociais. Ao mesmo tempo, considera impróprio analisar a estrutura social sem ter em vista a estrutura espacial. Para a teorização da espacialidade é fundamental perceber a relação entre ambas estruturas na qual o pesquisador deve se educar para uma especialização flexível.

Por especialização flexível, entende-se uma geografia não restrita a sua especificidade de interligação científica. Uma especialização que busque o diálogo e conceitos de outras áreas do conhecimento sem limitar-se ao pensamento rígido e categórico. Pode se caracterizar esta postura de pós-moderna, pois busca um rompimento com teorias totalizantes no sentido de uma nova maneira de interpretar o mundo. Desta forma, há a possibilidade de se encontrar novas relações entre história e geografia não historicista.

Soja define historicismo como uma prática historiográfica que supervaloriza o tempo em detrimento do espaço onde é dada ao passado uma preocupação analítica maior. Salienta que a crítica ao historicismo não significa um desprezo pela

história e sim uma crítica em que possa se situar uma reconstituição histórica em que se estabeleça a sua relação com a transformação do espaço e perceba-se na espacialidade seu papel de agente transformador, numa perspectiva espaço-temporal.

A especialização flexível deve “se basear numa desconstrução radical, numa exploração mais profunda dos silêncios críticos dos textos, narrativas e panoramas intelectuais do passado” (SOJA, 1993, p.93). Soja ainda enfatiza que não basta apenas a desconstrução, faz-se necessário uma reconstrução teórica que dê conta do contexto contemporâneo contemplando todas as escalas de poder moderno, desde a global até a local.

Ao enfatizar a estruturação espacial como produto interativo entre espaço e sociedade na qual há uma disputa entre as classes na formação de territorialidades dotadas de relação de poder e subordinação, Soja trabalha com o conceito de desenvolvimento geográfico desigual. Neste sentido, destaca a reprodução social e econômica pela inter-relação entre espaço-classe através da divisão regionalizada do espaço organizado em centros dominantes e periferias subordinadas:

Se a exploração é de interesse primordial, as regiões (como sistemas sócio-espaciais) devem ser vistas como imersas em pelo menos três canais de exploração. Um se define pelas relações locais entre o capital e o trabalho no processo de produção, o segundo, pelas relações inter-regionais dentro de uma maior divisão espacial do trabalho, numa dada escala, e o terceiro, pela inserção numa hierarquia multiestratificada de relações exploratórias, que se estende do global ao local, do sistema mundial a cada fábrica e cada habitação isolada (SOJA, 1993, p.144).

Ainda numa perspectiva de construção de referenciais para o materialismo histórico-geográfico, Soja opõe-se a autonomização, seja ela do espaço físico, mental ou social, visto que há uma inter-relação e sobreposição entre elas, embora possa ser teorizado de forma independente as suas dimensões e atributos espaciais os quais são incorporados e utilizados na espacialidade social, mesmo não sendo seu equivalente. Destaca ainda que a inter-relação entre os três espaços permanece como um importante desafio para a teoria social.

No entendimento de Soja, (1993, p.157) a espacialidade social é “ao mesmo tempo resultado/encarnação e meio/pressuposto das relações sociais e da estrutura social”, portanto, produto no e produto do espaço. Nestas condições, constitui parte

de uma dialética espaço-temporal em que a vida social produz a geografia e a história influenciando na ação e relações sociais através das classes sociais pela manutenção ou transformação da espacialidade.

Sobre a estruturação espaço-temporal, Soja defende a história e a geografia como elementos concomitantes que sofrem influência recíproca sem que haja primazia de um sobre o outro. O espaço-tempo de Soja é teorizado a partir de premissas de Sartre e Giddens. A metodologia sartreana sobre a questão espaço-temporal parte da idéia de espiral, cujo círculo estende-se em três dimensões: um centro que busca um equilíbrio em movimento vertical horizontalizado onde a verticalidade expressa-se na linearidade histórica que sofre influência e desvios dos eixos horizontais externalizados e internalizados ao longo do percurso em que o homem transforma e é transformado na interação com o ambiente. Embora afirme que há uma influência historicista forte em Sartre, Soja considera estes pressupostos como elementos importantes para a construção de “uma filosofia da geografia, da estruturação espaço-tempo, do tempo e do ser” (SOJA, 1993, p.167).

Ainda sobre a questão espaço-tempo, Soja destaca o trabalho de Giddens, através da teoria de estruturação, como portador de uma síntese da ontologia social como elemento de reafirmação do espaço na teoria social. Embora mencione que nas obras de Giddens, mesmo que o objetivo seja procurar estabelecer um equilíbrio entre tempo e espaço, o autor afirma a supremacia do primeiro sobre o segundo. Segundo Soja, esta tendência expressa-se na pouca atenção dada por Giddens ao debate contemporâneo sobre a teoria social e a estrutura espacial na dialética sociedade e espacialidade e na ordem exposta de “tempo-espaço” como dominador-dominado de centro-periferia não realizando a crítica pertinente da tendência historicista, embora saliente que esta não é uma peculiaridade de Giddens. Autores como Foucault, Lefebvre, Harvey e Jameson cometem o mesmo equívoco.

Apesar das críticas, Soja afirma ser Giddens o autor que mais se aproximou de uma elaboração teórica sobre espaço-tempo através da teoria da estruturação e pela utilidade de seu vocabulário conceitual capaz de contribuir para a estruturação teórica do materialismo histórico-geográfico. Sobre a teoria da estruturação, Soja afirma que a mesma fundamenta-se na premissa marxista de que os homens fazem a história independente de sua própria vontade, a qual se expressa também na

produção do espaço mediante a dialética da práxis. Neste sentido é que a temporalidade e a espacialidade devem constituir a teoria social, por isso a teoria da estruturação fundamenta-se nas relações tempo-espaço, pois a estruturação inscreve-se em um tempo-espaço limitado pelo próprio sistema social de cujas práticas são o meio e resultado da reprodução social no tempo e no espaço. Das obras de Giddens, Soja considera “Constituição da Sociedade” como a obra que melhor resgata teoricamente a estruturação espaço-temporal da vida social, para a análise empírica e para uma reinterpretação crítica da geografia histórica. Soja cita o vocabulário conceitual de Giddens considerando-o pertinente à equilibração de espaço-tempo. Assim, contextualidade (interação tempo-espaço e atores sociais e a comunicação entre estes); local (região física, parte da interação); regionalização (diferenciação temporal-espacial entre locais); integração social (prática de atores em situação de co-presença); integração dos sistemas (reciprocidade de coletividades no tempo-espaço ampliado); distanciamento tempo-espaço (extensão e integração de sistemas sociais no tempo-espaço ampliado)⁴⁴.

Além destes conceitos, Soja assinala outros conceitos não trabalhados por Giddens, os quais, em seu entendimento, são imprescindíveis para a estruturação teórica do materialismo histórico-geográfico. São eles: nodalidade, territorialidade e regionalismo. Define nodalidade como “o acúmulo ou aglomeração de atividades em torno de centros ou nós geográficos identificáveis” (SOJA, 1993, p.182). A existência de centros pressupõe a existência de periferias, mesmo que esta configuração de centro e periferia manifeste-se apenas pela distância nas ações que o ser social realiza para superá-las. Giddens, no entendimento de Soja, “enquadra a nodalidade e suas extensões espaciais na temporalidade de relações de poder” (SOJA, 1993:182). As relações de poder permeiam a relação entre centro e periferia e constitui referência essencial para a estruturação do espaço-tempo. A temporalidade das relações de poder regula os recursos e o controle social relacionando-se com a relação de interação entre regiões centrais e periféricas configurando as noções de Giddens de distanciamento e regionalização de tempo-espaço provocando espaços diferenciados e desigualmente desenvolvidos. Portanto, a temporalidade e a espacialidade dos locais estão relacionadas com as relações de poder.

⁴⁴ Para uma melhor especificação destes conceitos cf. SOJA, 1993, p.179.

Como as relações de poder acabam por criar locais limitados e demarcados, Soja defende a necessidade de inclusão de territorialidade e regionalismo que delimitam a presença ou ausência, a inclusão ou exclusão e a fragmentação das relações sociais. Isto porque operam como distribuidores e legitimadores constituindo a base para espacializar ou temporalizar seu próprio funcionamento. Por ser dotada de soberania, propriedade, disciplina, vigilância e jurisdição, a territorialidade está presente em todos os locais. Em função da delimitação, expressa-se tanto de forma rígida como de forma permeável. A territorialidade manifesta-se no local ou entre locais, por isso é que o conceito de regionalismo deve estar presente em função das relações de poder e soberania presente na interação dos locais formadores de uma região.

Conforme foi exposto, com o objetivo de construir referenciais para a estruturação do materialismo histórico, Soja o faz utilizando conceitos como heterotopia de Foucault, desenvolvimento desigual de Mandel, espiral de Sartre e vários conceitos de Giddens acima comentados, além de insistir na inclusão dos conceitos de territorialidade e regionalismo próprios da dinâmica das relações sociais.

Ferrenho crítico do historicismo, Soja procura resgatar a espacialidade e sua relação com a temporalidade de forma que haja um equilíbrio de influência recíproca sem que tenha o predomínio de uma sobre a outra. A partir da necessidade de valorização do espaço, afirma que em todos os autores citados permanece uma maior preocupação com o tempo do que com o espaço. Embora reconheça a influência da história na constituição da espacialidade, Soja não apresenta nenhuma indicação metodológica concreta que resgate o passado histórico como elemento constitutivo do espaço geográfico.

Ao criticar a supremacia do passado nas análises historicistas, não indica como resgatá-lo na formação e presença atuantes do espaço geográfico. Se a espacialidade é uma junção de diversos espaços geográficos passados, Soja não apresenta nenhum instrumento, a não ser a idéia vaga de reciprocidade e unidade entre tempo e espaço. Falta uma metodologia capaz de expressar o tempo empiricamente, a qual acredito que a historicidade dos sistemas técnicos, conforme nos indica Milton Santos, coloca-se como instrumento valioso de empirização do tempo:

[...] a maneira como a unidade entre tempo e espaço vai dando-se ao longo do tempo, pode ser entendida como história das técnicas: uma história geral, uma história local. A técnica nos ajuda a historizar, isto é, produzir uma geografia como ciência histórica (SANTOS, 1999, p.40).

A unificação de tempo e espaço se expressa nas técnicas, já que tempo, espaço e mundo são históricos, é a materialidade o registro desta historicidade, daí a técnica servir como instrumento de empirização do tempo e qualificação da materialidade sobre a qual as sociedades humanas operam. As técnicas incluem a unidade entre espaço e tempo, pois nela estão implícitas uma teorização e utilização do tempo: tempo de produção, tempo de circulação, etc.

A materialidade técnica constitui o espaço, pois enquanto técnica pressupõe processo de trabalho para sua produção que se realiza em um lugar. A circulação da produção pressupõe distância, daí lugar e distância relacionarem-se como uso do tempo. Por ser a técnica um fenômeno histórico e também pelo fato das técnicas no Capitalismo serem universalizantes, é que se pode utilizá-la como instrumento de datação. A datação pode ser mundial, nacional ou local tornando-se efetivo o seu registro a partir da utilização pela sociedade.

A periodização também é apontada por Milton Santos como instrumento capaz de estabelecer relação entre período e lugar a qual poderia ser realizada tanto em escala mundial como em escala local. Porém, o autor critica sua viabilidade, pois tal procedimento não explicaria a unidade de tempo e do espaço em espaço-tempo, pois seria como se o tempo atravessasse o espaço, mas este não atravessaria o tempo, ou seja, o tempo “passando mas não se misturando ao lugar” (SANTOS, 1999, p.43). Para superar esta limitação, Santos cita T. Hägerstrand⁴⁵ em sua obra *Geografia do Tempo*, em que propõe o mapeamento do tempo de uma realidade em movimento em gráficos para análises de seus conteúdos. “Mais recentemente, Hägerstrand (1985,1989,1991a) explora a noção de domínios [e] a forma de utilização do território por diversos agentes...onde a cada momento, o movimento de tempo e espaço se dão de modo unitário” (SANTOS, 1999:43).

Penso ser possível resgatar a contribuição de Soja sobre o espaço, tempo e ser social juntamente com os conceitos por ele citados da obra de Giddens e a

⁴⁵ HÄGERSTRAND, 1973, p.27, apud, SANTOS, 1999, p.43.

indicação de historicidade das técnicas de Milton Santos como elementos metodológicos para o ensino de geografia a partir da perspectiva espaço-temporal.

A proposta de Soja em analisar a relação entre estruturas espaciais e estruturas sociais enfatizando as relações de poder, permite-nos perceber as mudanças do espaço geográfico, seja pela produção, ocupação ou desterritorização mediados pelas relações sociais na disputa pelo espaço, cuja inter-relação produz uma territorialidade marcada pela disputa de satisfação de necessidades e apropriação do espaço. A influência do tempo como elemento participante da produção da espacialidade pode ser resgatada a partir do histórico das técnicas inseridas nesta localidade, cuja presença pode ser detectada por escalas e periodizações locais enquanto instrumento de emperização do tempo no espaço.

A teorização sobre espaço-tempo, no meu entendimento, torna-se necessária no sentido de trabalhar tempo e espaço como elementos indissociáveis. Com o objetivo de construir-se uma metodologia apropriada de análise espaço-temporal, as contribuições de Soja e a sua tentativa de elaboração de um materialismo histórico-geográfico no qual ele resgata conceitos de Giddens parece-me fundamental. A reterorização das relações entre história e geografia partindo da dialética entre espaço, tempo e ser social coloca-se como sua principal contribuição metodológica. Isto porque, considera que a espacialidade é produto direto das relações sociais sendo o meio e resultado das mesmas. É no espaço que se constituem a luta pela produção/reprodução, mudança/permanência levada pelos autores sociais.

Do vocabulário conceitual de Giddens, gostaria de destacar a contextualidade, regionalização e local. A contextualidade por conter a inter-relação de espaço e tempo bem como a relação dos atores sociais. Este conceito é o que melhor traduz a idéia de espaço-tempo, pois situa e relaciona tempo, espaço e ser social. Insere o espaço, o tempo e a vida social correlacionados e integrados. A importância da regionalização, enquanto conceito, expressa as diferenças espaço-temporais entre os locais. Reforça o cuidado de não tomarmos as sociedades como espaços homogêneos. Quanto ao local, sua importância reside na atenção que deve ser dada para as particularidades, o que o faz diferente, semelhante, próximo, distante, de outros locais.

No local que se pode estabelecer sua relação com outras esferas como a regional, nacional e global. No local que há a possibilidade de empirização de

metodologias que unifiquem história e geografia numa perspectiva espaço-temporal, através do estudo da incorporação de novas tecnologias e o impacto por elas causado no local, quer na degradação ambiental, quer nas relações sociais. Neste sentido, faz-se necessário a elaboração de escalas espaciais e temporais que resgatem a unidade de ambas as categorias, mais que isso, que possa estabelecer as relações e influências de escalas maiores (regional, nacional, global).

A perspectiva de Harvey, em considerar ao mesmo tempo o espaço como absoluto, relativo e relacional serve como referência para análises e propostas de estudos geográficos que considerem como fonte de estudo os diversos aspectos locais, regionais, nacionais e globais como forças de interação recíproca em que possa ser observado e relacionado os elementos destas esferas como determinantes e determinados na formação do espaço geográfico.

Penso que a concepção de espaço de Harvey não impede de aproximar suas referências com o conceito de espaço geográfico de Milton Santos. Considerando, na perspectiva de Santos, de que espaço é acumulação desigual de tempo, uma maneira de constatar-se a historicidade e constituição espacial é justamente analisando sua formação através da interação dos três aspectos considerados por Harvey: espaço absoluto (materialidade presente como produto de materialidades passadas); espaço relativo (as relações entre objetos que expressam a produção de técnicas passadas e presentes) e espaço relacional (elementos materiais e imateriais que exercem influência recíproca) na elaboração das características que tornam o lugar original e diferenciado dos demais lugares, embora contenha e esteja contido nos elementos constituintes desses lugares.

Todas estas referências tornam-se necessárias para a construção de uma concepção de espaço-tempo na qual a temporalidade e a espacialidade sejam entendidas como uma unidade e não mais como categorias estanques, separadas e fragmentadas. Tudo isso, como referência necessária para o conhecimento do espaço local cuja especificidade se expressa na sua materialidade, já que não podemos considerar espaço sem materialidade cuja caracterização e originalidade manifesta-se através do estudo das técnicas de produção passadas e presentes.

A elaboração de metodologias de ensino para uma maior compreensão da concepção de espaço-tempo mediado pela influência da linearidade e simultaneidade na estruturação do pensamento podem servir como instrumentos,

estes concebidos na perspectiva Vygotskiana. Instrumentos que exerçam a dupla tarefa de construção da noção de espaço-tempo, como também para o desenvolvimento de estratégias de ensino para a língua escrita.

Ambas experiências, de surdos e ouvintes relacionadas respectivamente com a linearidade e simultaneidade constituem-se como instrumento na medida em que são produto da experiência de construção de significados devido as potencialidades de percepção: audição para ouvintes, viso-espacial para surdos. Estas potencialidades podem servir como objeto de reflexão para a elaboração de um currículo bilíngüe, ou numa perspectiva mais ampla, um currículo bicultural.

Nesta perspectiva, a contribuição da geografia perpassa na leitura de mundo a partir da ótica do espaço e a partir deste modo particular de leitura de mundo que estabelece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, contribuindo também para estratégias de ensino que tenham como perspectiva o ensino da língua escrita. Neste sentido, deve-se priorizar o ensino de conceitos formadores da categoria de espaço-tempo, bem como atividades didático-pedagógica que os concretizem.

7 TERRITÓRIO, REDE E REGIÃO: CATEGORIAS BÁSICAS DA CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO-TEMPO

Conforme foi colocado no capítulo anterior, faz-se necessário a elaboração de uma metodologia de ensino que priorize os conceitos formadores da categoria de espaço-tempo. Selecionei os conceitos de território, rede e região para desenvolver esta discussão.

Pensar hoje o espaço numa perspectiva de construção da espacialidade requer uma reflexão sobre o desenvolvimento contínuo de territorialidade e desterritorialidade numa conjuntura em que o processo de globalização constitui, fragmenta, reconstitui territorialidades combinadas com a utilização de novas tecnologias que procuram impor-se hegemonicamente sobre as mais diversas territorialidades tanto em escala local como regional, nacional e mundial configurando não só novas territorialidades e desterritorialidades como também blocos de poder (americano, japonês, europeu) e regionalizações no planeta.

Partindo da globalização enquanto elemento conjuntural de imposição de novas tecnologias e disputa por hegemonia de poder, é que os conceitos de território, desterritorialização, rede, aglomeração e região constituem-se como categorias fundamentais para entender a lógica da produção territorial. Trabalhar com estes conceitos é fundamental no sentido de resgate de elementos que hoje produzem a modificação e transformação espacial, daí a necessidade de análise e reflexão para abordagem dos mesmos em propostas de ensino da disciplina de geografia. As considerações sobre estes conceitos que farei nos próximos parágrafos, foram elaboradas a partir da leitura dos seguintes autores: Souza (2000); Dias (2000); Haesbaert (2000).

Por território, entendo como espaço em que as relações sociais se projetam numa área definida e limitada na qual atuam campos de forças que disputam a hegemonia de poder. O território constitui-se não só por uma área delimitada em que um grupo social exerce o poder, mas também o espaço em que se constitui a construção de identidades simbólicas e culturais no processo de construção de pertencimento a uma determinada área. Esta apropriação simbólico-cultural deve ser entendida na sua perspectiva histórica enquanto formadora de identidade de um território. De maneira geral, concordo com Souza quando o mesmo afirma que

território é “todo espaço definido e delimitado a partir das relações de poder” acrescentando a perspectiva de apropriação simbólico-cultural de HAESBARET, enquanto elemento formador de territorialidade.

Por territorialidade entendo conforme define Souza (2000, p.99), como “*relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um substrato referencial*”⁴⁶ ou seja, a constituição de toda e qualquer configuração territorial expressa pelas relações de poder sobre o espaço sujeita a posteriores classificações, as quais deverão levar em conta a produção e reprodução material a partir da apropriação do espaço natural e cultural. A caracterização natural e o resgate da formação territorial expressa na necessidade do que produzir, para que fins como elementos formadores de identidade simbólico-cultural como elemento formador da subjetividade enquanto sentimento e pertencimento a uma determinada localidade.

Já territorialismo, pressupõe única e exclusivamente o controle sobre um determinado território na imposição realizada por um grupo social para manutenção das características de conquista ou manutenção de determinados valores de um lugar, condizentes com os interesses daqueles que detêm o poder.

Importante também resgatar o conceito de rede, pois esta cumpre papel fundamental na formação ou mesmo desestruturação de territorialidades. Souza considera que rede difere-se de território no aspecto da contigüidade o qual existe no território como elemento característico ao passo que a rede caracteriza-se como “um conjunto de pontos – nós – conectados entre si por segmentos – arcos - que correspondem aos fluxos que interligam “costuram” os nós – fluxos – de bens, pessoas ou informações” (SOUZA: 2000, p.93).

Embora Souza caracterize território como uma área em que há contigüidade espacial, não descarta a possibilidade de existência de territórios descontínuos. Neste caso, a descontinuidade caracterizaria a presença de redes através de nós enquanto pontos que ligam as linhas e que na realidade articulam dois ou mais territórios contínuos. Para a caracterização de território faz-se necessário a análise da estrutura interna já que o mesmo configura-se em uma superfície e não pontual como é o caso das redes. Na perspectiva de um território ter a capacidade de articulação e dominação de um território descontínuo é que há a possibilidade de

⁴⁶ grifo do autor.

território-rede. O território-rede seria a ligação entre territórios contínuos aos descontínuos superando, conforme a afirmação de Souza, a “concepção clássica de território: a exclusividade de um poder em relação a um dado território” referente à superposição de poder em detrimento da concepção clássica de territórios que se justapõe. Isto se explica pela existência da rede na qual não necessitam de uma base física e contínua para exercer seu poder e sim de “pontos” para realizar sua comunicação.

A verticalidade das ações é o que caracterizaria o território-rede no sentido de que o exercício de poder não é impedido pelas redes e seus “entrepostos” pontuais que coexistem com outras redes num mesmo espaço, pois embora não haja a contigüidade territorial, há a configuração simbólico-cultural de pertencimento ao espaço social historicamente constituído, no qual há uma relação de poder expressa em campos de forças que lutam pela hegemonia de projetos e manutenção do poder.

As redes são responsáveis pela gênese de territorialidades, quanto têm a capacidade de subjugar territorialidades já existentes em função de possuir força suficiente de imposição de projetos de produção e reprodução social em um determinado espaço social. Na medida em que subjagam territorialidades, elas apresentam a possibilidade de desterritorialização sendo ao mesmo tempo desterritorializadas, característica esta, que não as impedem de configurar, enquanto elemento participativo de novas territorialidades. Portanto, são desterritorializadas e territorializantes e estas características, embora aparentemente contraditórias, completam-se e reproduzem-se em um mesmo processo.

Em relação à região, também considerada como um dos conceitos balizadores da geografia, a discussão sobre a sua definição enquanto conceito e sua utilização como instrumento de análise apresenta pontos de vista diferentes.

Historicamente, o conceito teve diferentes interpretações e até mesmo classificações para designar particularidades de fenômenos ou eventos, conforme indicações de Rua⁴⁷ como: região natural, região geográfica, região homogênea e região funcional.

Rua, no resgate histórico dos conceitos clássicos de região geográfica e região natural, menciona que região geográfica seria “extensão territorial, onde as

⁴⁷ RUA, João et al. **Para Ensinar Geografia**. Rio de Janeiro, RJ: ACCESS, Editora, 1993.

combinações entre fenômenos humanos e naturais lhe dariam uma homogeneidade e uma individualidade” (RUA, 1993, p.215). (De acordo com o mesmo autor, região natural, na concepção da Escola Alemã da segunda metade do século XIX, seria “trecho da superfície da terra caracterizado pela uniformidade resultante da combinação ou integração em área dos elementos da natureza: o clima, a vegetação, o relevo, a geologia, etc.”) o autor observa que o referido conceito foi elaborado na conjuntura de expansão imperialista europeia do qual derivou-se a concepção ideológica da superioridade de regiões de acordo com a classificação climática.

Após a Segunda Guerra Mundial, surgem os conceitos de região homogênea e região funcional, oriundos da “Geografia Aplicada” ou “Geografia Ativa” muito utilizada por geógrafos franceses e também nos EUA com uma grande influência de teorias econômicas contribuindo para o surgimento da “Nova Geografia” cuja característica mais marcante foi a análise a partir de dados estatísticos em que os mesmos eram mais valorizados que a observação.

Nesta perspectiva, região homogênea é “extensão territorial definida a partir da agregação de áreas que apresentem características estatísticas semelhantes em relação à variáveis consideradas, como demografia, percentagem de população rural e urbana, produção agropecuária, níveis de renda da população, clima, etc.” (RUA, 1993, P.217). Já a região funcional: “área definida a partir dos fluxos de pessoas, de mercadorias, de comunicação, também definidos estatisticamente. Geralmente [...] de áreas de influência de cidades [...] também recebe o nome de Região Polarizada [...] região de influência de uma cidade sobre um espaço em redor, compreendendo zonas rurais e outras cidades.” (Id, 1993, p.217).

Rua alerta que ambos os conceitos são estatísticos sem alterações no tempo e espaço. Além desta crítica, acredito que o aspecto político de dominação também está ausente enquanto elemento influente para caracterizar uma região. Ruas acrescenta outras críticas provindas da Geografia Crítica em relação aos conceitos apresentados da Geografia Tradicional e da Nova Geografia.

Surgida nos anos 70, a Geografia Crítica não apresenta um conceito de região “pronto”, mas alerta para a necessidade de um referencial teórico-metodológico na medida em que aponta a ausência do mesmo nas escolas anteriores, destacando o cunho empirista e ilusório das informações em que o

processo histórico interpretado possui um caráter ideológico muito grande com uma argumentação não muito convincente.

Salienta a necessidade de analisar a região a partir da totalidade espaço-social numa perspectiva dos modos de produção determinados historicamente. Segundo Roberto Lobato Corrêa (apud RUA, 1993, p. 218-19):

[...] é no modo de produção capitalista que o processo de regionalização se acentua, marcado pela simultaneidade dos processos de diferenciação e integração, verificado dentro da progressiva mundialização da economia a partir do século XV [...] os mecanismos de diferenciação de áreas tornam-se mais nítidos, quais sejam [...] a divisão territorial do trabalho [...] o desenvolvimento dos meios e técnicas de produção [...] a ação do Estado e da ideologia que se espacializa desigualmente [...] a ampla articulação, através dos [...] meios de comunicação entre as regiões criadas ou transformadas pelo e para o capital⁴⁸

Observa-se que os elementos citados para análise regional enfocam o caráter econômico de produção e a valorização hierárquica entre regiões uma vez que trabalha com a perspectiva de diferenciação; o caráter político já que referencia a ação do Estado e da ideologia e, finalmente, a perspectiva da totalidade identificada com o Modo de Produção Capitalista.

Percebe-se que na perspectiva da Geografia Crítica, a análise regional é contemplada com a perspectiva da mesma estar inserida em uma totalidade de valorização espacial e de relações sociais de produção e reprodução, mas que não contempla outras características próprias de uma região como a questão da formação histórica de identidade com a região e o sentimento de pertencimento a mesma, ou seja, não contempla o aspecto cultural e subjetivo enquanto elemento constituinte de uma região.

O debate contemporâneo sobre a região, segundo Haersbaert (2002, p. 129-30), centra-se no fim dos territórios, região com uma crescente proliferação dos “não-lugares” enquanto produto do processo de globalização em que as grandes corporações transnacionais e os meios técnico-científicos estariam exercendo um papel de maior relevância que os estados-nacionais enquanto agentes de determinação política e econômica. Nesse sentido estaria “surgindo uma sociedade-rede (CASTELLS, 1996), onde proliferam cada vez mais os não-lugares (AUGÉ,

⁴⁸ Grifos do autor.

1992)”. Em vista disto, o autor coloca a necessidade de uma maior precisão dos conceitos básicos da geografia.

Haersbaert salienta que, em relação ao conceito de região, não basta defini-la como um espaço geográfico delimitado, mas deve-se levar em conta a escala a qual se refere podendo também ser um tipo de território. Afirma que além da escala, também deve-se observar os processos sociais que se configuram “no/pelo espaço” devendo ser “associada a processos sociais específicos de (re)territorialização, especialmente a dinâmica de formação de regionalismos (políticos) e identidades regionais” (HAERBAERT, 2002, p.136). Por fim, define região como “um espaço (não institucionalizado como Estado-nação) de identidade ideológico-cultural e representatividade política, articulado em função de interesses específicos, geralmente econômicos, por uma fração ou bloco “regional” de classe que nele reconhece sua base territorial de reprodução.”⁴⁹

Neste capítulo, procurei enfatizar a discussão sobre território, rede e região, visto que os mesmos colocam-se como elementos constituintes do espaço. Por território, considero a concepção de Souza (2002, p.111) como “todo espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder”. Rede, segundo o mesmo autor, constitui-se em pontos conectados entre si e por segmento.

O conceito de região, conforme as indicações de Haersbaert, refere-se a espaços de identidade ideológico-cultural sobre o qual é exercida a dominação de um bloco, fração ou classe social em prol de seus interesses de reprodução sócio-econômica de um território determinado.

Estes conceitos foram selecionados tanto por sua importância em relação à caracterização do espaço, como para a reflexão sobre o ensino de Geografia, conforme será discutido no próximo capítulo.

⁴⁹ Este conceito, apresentado em nota de rodapé foi extraído pelo próprio autor de um trabalho por ele desenvolvido sobre a Campanha Gaúcha (HAESBAERT, 1988, p.25).

**III. PARTE:
ATIVIDADES DIDÁTICAS
PARA O ENSINO
DE
GEOGRAFIA**

8 SUGESTÕES E ATIVIDADES DIDÁTICAS

Conforme foi colocado na primeira parte deste trabalho, a filosofia educacional sugerida para elaboração de uma proposta político pedagógica é a abordagem educacional conhecida como Bilingüismo. Também foi comentado que existem diferentes concepções e abordagens educacionais com Bilingüismo, das quais, sugere-se o ensino da língua de sinais e da língua portuguesa escrita.

Para a implantação de uma proposta com Bilingüismo, foi argumentado que o espaço mais apropriado seria em escolas exclusivas para surdos levando-se em conta a questão lingüística e sociológica.

Em relação ao caráter lingüístico, foi colocada a língua como principal mediadora das relações do sujeito, tanto de convívio social, como de construção de leitura e conhecimento de mundo. Além disso, demonstrou-se a interação existente entre linguagem e pensamento a partir dos referenciais da psicologia cognitiva evolutiva e sócio-interacionista.

A teoria sócio-interacionista, de acordo com a discussão aqui desenvolvida, coloca-se como a referência teórico-metodológica mais apropriada para o processo de ensino-aprendizagem, destacando-se desta abordagem o caráter social do conhecimento a partir de uma perspectiva dialógica que se estabelece entre o aluno e seus pares na qual o professor deve exercer a função de mediador.

Enfatizou-se também, a especificidade dos surdos enquanto expressão cultural, a qual deve ser respeitada e valorizada, cujo espaço mais apropriado para esta valorização são as escolas especiais. Escolas especiais neste trabalho é compreendida como escola exclusiva para surdos, não partilhando da concepção clínica em que escola especial é definida como escolas destinadas para crianças portadoras de necessidades especiais, sendo estas necessidades entendidas como sinônimo de deficiência.

O conceito de escola especial para surdo, portanto, é aqui entendido como escola exclusiva para surdos enquanto espaço de expressão da cultura surda na construção de identidade, de utilização e valorização da língua de sinais. Neste espaço deve-se orientar o trabalho pedagógico para as potencialidades do aluno e

não para o que a pedagogia clínica considera como “recuperação ou amenização da deficiência”.

Nesta concepção de escola especial para surdos, deve-se enfatizar o conceito de diferença enquanto expressão de construção histórica que constitui sua singularidade cultural.

No entanto, há a possibilidade, prevista em lei, de inclusão dos alunos surdos no ensino regular, sendo este trabalho, o relato de uma experiência de inclusão. Neste sentido fez-se necessário resgatar o histórico das abordagens educacionais para surdos no sentido de relacionar, numa perspectiva histórica, a experiência local e pontual de inclusão. Local considerando o histórico e a própria divergência de idéias sobre a inclusão no município de Canoas, e pontual em relação à experiência particular de inclusão na Escola Farroupilha.

Defendi neste trabalho que ao longo do processo histórico, houve a disputa entre duas abordagens balizadoras das experiências educacionais para surdos que configuram dois campos de forças em disputa pela hegemonia de seus respectivos projetos: O Ouvintismo e o Bilingüismo. Em decorrência disto, houve a interferência de uma abordagem sobre outra provocando avanços e recuos de ambas abordagens pela disputa de hegemonia de suas respectivas propostas políticas pedagógicas, configurando campos forças e hibridizações de suas abordagens de origens as quais devem ser pesquisadas.

Na minha opinião, esta configuração de campos de força opostos, a partir dos referenciais teóricos do Ouvintismo e do Bilingüismo expressam-se hoje no debate da inclusão ou não de alunos surdos no ensino regular. Aos profissionais contrários a inclusão, mas que vivenciam esta realidade, acredito que há a possibilidade de constituir, em seus locais de trabalho o que aqui foi definido como territorialidades de resistência.

Territorialidades de resistência no sentido de divulgação da língua e cultura surda, de denúncia do caráter colonizador da inclusão na medida em que se privilegia a cultura majoritária por esta deter um espaço maior de expressão curricular. Territorialidades de resistência ao proporcionar, sempre que possível, o contato dos alunos com a comunidade surda, em palestras e visitas de escolas e clubes de surdos com o intuito de oportunizar aos alunos sua construção de identidade e resgate da auto-estima. Além de tudo isto, divulgar a necessidade de construção de escolas exclusivas para surdos.

Para a elaboração de uma proposta pedagógica com Bilingüismo, faz-se necessário a elaboração de um currículo em que cada disciplina contribua a partir de seu objeto de estudo e sua respectiva área de conhecimento. Neste sentido, cabe a disciplina de Geografia, a reflexão teórico-metodológica referente ao espaço enquanto objeto de estudo.

A contribuição da geografia para elaboração de uma proposta curricular requer a investigação da percepção e utilização do espaço pelos surdos, a possibilidade de utilização da percepção espacial para o ensino da língua escrita, o resgate, a partir da espacialização dos dialetos regionais da língua de sinais em todo território nacional, e a elaboração teórico-metodológica para o ensino do espaço.

Neste trabalho, optei por buscar subsídios para a elaboração de uma metodologia de trabalho a partir de referências ao espaço presente, na teoria da psicologia cognitiva e da teorização do espaço sob a ótica geográfica. A opção por esta investigação teve por objetivo o estudo da espacialidade, tanto para a investigação da percepção espacial dos surdos, como para o ensino do espaço na disciplina de Geografia.

Partindo da idéia da interação das referências teóricas com a prática pedagógica e por considerar o pesquisador como parte do objeto de pesquisa, sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto de estudo, desenvolveram-se atividades pedagógicas com o intuito das mesmas servirem de subsídio para a reflexão do espaço enquanto objeto de estudo e de ensino.

No decorrer do segundo semestre de 2001 e durante o ano de 2002, ocorreram tentativas didáticas de ensino de conceitos expressas nas atividades desenvolvidas nas oficinas pedagógicas e nas propostas de atividades sugeridas para a professora de Geografia. No ano de 2001 foi desenvolvido o trabalho de tradução em salas de aula e as oficinas pedagógicas e no final do ano, propostas de atividades didáticas para serem desenvolvidas em sala de aula e complementadas nas oficinas, além do já citado, projeto Cultura e Educação de Surdos encaminhado para a Secretaria de Educação do município de Canoas. Iniciarei relatando as sugestões didáticas, a atividade desenvolvida na sala de aula e posteriormente as atividades desenvolvidas na oficina pedagógica.

8.1 Sugestões Didáticas para as Aulas de Geografia

As atividades didáticas aqui apresentadas têm como objetivo geral servir como ponto de partida para reflexão para construção de metodologias para o ensino da língua escrita partindo de recursos visuais. Foram selecionadas gravuras a partir das indicações de Vygotsky sobre propostas pedagógicas que partam das potencialidades dos alunos e não a partir do que lhes faltam, já que a leitura e conhecimento de mundo dos surdos processam-se a partir da modalidade viso-espacial.

Obviamente, que os procedimentos aqui apontados não têm a intenção de esgotar o assunto, visto que o estudo de teorias e procedimentos metodológicos em relação aos recursos visuais é um tema que merece pesquisas. Portanto, as indicações aqui descritas colocam-se apenas como possibilidades didáticas as quais podem ser adaptadas dependendo do conteúdo ou objetivos a serem alcançados. Em vista disso, as sugestões a seguir referem-se ao conjunto das figuras aqui selecionadas em relação as quais proponho os seguintes procedimentos:

- Solicitar aos alunos que descrevam, em língua de sinais, os elementos que caracterizam as gravuras observadas;
- Solicitar aos alunos que escrevam e nomeiem em palavras escritas, os elementos ou objetos que aparecem em cada uma das figuras;
- Escrever na lousa, a grafia correta das palavras que nomeiam os elementos ou objetos observados;
- Escrever na lousa, resumos explicativos, a partir das colocações feitas pelos alunos das gravuras observadas;
- Solicitar a elaboração de pequenas sínteses sobre as figuras observadas e sobre a discussão desenvolvida a partir das mesmas.

Gostaria de destacar que os recursos visuais como fotos, gravuras objetos, etc devem ser explorados como um recurso para desenvolver uma relação dialógica em língua de sinais entre alunos e professor e não como um fim, ou seja, os recursos visuais não podem constituir-se como instrumento que substituam a interação comunicativa em língua de sinais, e sim como recurso didático para a interação dialógica em língua de sinais.

Em relação à leitura e interpretação de texto, deve-se trabalhar o tipo de texto a ser lido: informativo, literário, etc e, a partir deste contexto, explorar o que o texto deseja comunicar. O estudo do vocabulário, não deve ser desenvolvido isoladamente, procurando seu sentido a partir da perspectiva do texto e só posteriormente a utilização e o significado desta palavra ou conceito em outros contextos.

Desta forma, alguns procedimentos que podem ser utilizados na leitura e interpretação de textos seriam os seguintes:

- Leitura e sinalização do texto;
- Narração em língua de sinais sobre a compreensão do texto;
- Discussão do texto;
- Elaboração de pequenas sínteses a partir da compreensão de leitura do texto;

Quanto à avaliação, alguns procedimentos podem ser observados, tanto para os recursos visuais, como para leitura e produção textual conforme as seguintes sugestões:

- Participação na descrição e caracterização das figuras observadas em língua de sinais;
- Participação da leitura, narração e discussão do texto em língua de sinais;
- Realização das atividades escritas propostas.
- Sugestões, a partir da produção textual dos alunos, de elaboração de diferentes construções de textos na estrutura da língua portuguesa escrita.

As observações realizadas sobre os procedimentos para os recursos visuais e para leitura e produção textual foram pensadas como procedimentos possíveis de serem trabalhados em relação às atividades que serão descritas a seguir, o que obviamente, não contempla todas as possibilidades de exploração das atividades que serão apresentadas.

As atividades didáticas propostas para serem desenvolvidas em sala de aula foram selecionadas com o objetivo de que, em todas elas, fosse possível abordar os conceitos de espaço natural, espaço geográfico, região e território, bem como outros conceitos que surgissem no processo de ensino-aprendizagem. Um outro critério na seleção das atividades propostas foi a possibilidade de discussão dos conceitos de

região, território e rede, uma vez que estes conceitos foram selecionados para análise do presente trabalho.

Uma outra preocupação em relação às atividades propostas foi a possibilidade de utilização das mesmas em qualquer uma das etapas do Curso de Jovens e Adultos – EJA – que pudessem se adaptar ao planejamento de curso da professora de Geografia. Mesmo com esta flexibilidade de utilização, sugeri que as atividades de número 01 até 09 fossem trabalhadas na Etapa 5, e as atividades de números 10 até 12 na Etapa 6.

O critério de distribuição deve-se ao plano de curso da disciplina de Geografia do EJA. Na primeira etapa são trabalhados conceitos de espaço natural e espaço geográfico, noções de cartografia, conceitos relacionados ao Universo e Sistema Solar e à biosfera e suas três camadas inorgânicas: hidrosfera, atmosfera e litosfera. Na segunda etapa são trabalhados o espaço geográfico brasileiro e suas regionalizações, tanto a divisão do território brasileiro em cinco regiões (Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul) como a proposta de regiões geoeconômicas em três regiões: Amazônica, Nordeste e Centro-Sul.

O objetivo em relação à atividade da figura 1,⁵⁰ formada pelas gravuras 1, 2, 3 e 4 e suas respectivas questões é servir de instrumento para trabalhar os conceitos de espaço natural, espaço geográfico, ambiente rural e ambiente urbano. Além da proposta propriamente dita, poderia também ser desenvolvidos os conceitos de território como atividade introdutória para a retomada destes conceitos em etapas posteriores.

A partir destes conceitos, a introdução de pequenos textos para desenvolvimento de vocabulário, interpretação e elaboração de pequenas sínteses em língua portuguesa. O procedimento metodológico sugerido é a discussão em língua de sinais das gravuras, tanto do ambiente rural como do ambiente urbano. As questões de número 1 e 2 da atividade podem servir como orientação para discussão, além da solicitação de relatos dos próprios alunos de suas respectivas experiências de vida.

⁵⁰ A atividade proposta foi extraída da obra de: MORENI, Maria; STRACCIA Carlos. GHD - Geografia e História em debate. NEPE – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Instituto Metodista de Ensino Superior – S.B.Campo – SP: FTD. 199?.

Figura 1 Ambiente Rural e Ambiente Urbano

Fonte: (MORENI; STRACCIA, 199?, p.30-1.)

Atividade Individual

- 1) Observando as fotos 1 e 2, escreva os aspectos que caracterizam o ambiente rural.
- 2) Observando as fotos 3 e 4, escreva os aspectos que caracterizam o ambiente urbano.
- 3) Observe as respostas das questões 1 e 2 e enumere as semelhanças e diferenças existentes entre o ambiente rural e o urbano

Semelhanças:

Diferenças:

- 4) Se não existisse o ambiente rural, poderia existir o ambiente urbano?

- 5) Se não existisse ambiente urbano, poderia existir ambiente rural?

6) **Texto: “O Homem e a natureza”**

As pessoas que moram nas cidades têm a impressão de que não dependem da Natureza para sobreviver. Isso é falso, é um grande engano.

Os alimentos chegam até nós enlatados ou embalados, quando não já prontos para o consumo. Nem mesmo sabemos qual sua origem, quem os produziu e como foram produzidos. Não temos mais idéia de como é um pé de feijão, de arroz, de milho, de melancia, de banana, de uva, de laranja e muitos outros. Estamos cada vez mais distantes da Natureza, mesmo daquela Natureza já modificada pelo homem. E isso ocorre apesar de sermos parte integrante dela.

O ser humano engana-se profundamente em achar-se auto-suficiente, em pensar que não depende dos elementos da Natureza pra sobreviver. Essa visão tem conduzido muita gente a criar um desinteresse em relação à

Natureza, ao respeito que devemos ter por ela. Quando não é a falta de conhecimentos, existe a busca doentia pelo lucro, que leva o homem a depredá-la, sem medir as conseqüências. Essa dissociação ou distanciamento do ser humano com a Natureza precisa acabar urgentemente. Caso contrário, corremos o risco de acabar com a Natureza, inclusive com o próprio homem, que é parte integrante e dela depende para sua sobrevivência.

(Melhem Adas. Geografia 1: noções básicas de Geografia. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1990, p.54 apud MORENI, STRACCIA, 199?, p.79)

Atividade em grupo

4.1. Após a leitura do texto, fazer um cartaz mostrando o respeito que devemos ter em relação à natureza.

Caso os alunos não se sintam à vontade para iniciar suas narrativas, sugere-se as seguintes perguntas: Já estive em um sítio ou fazenda? Já viajei para algum lugar que apresentasse muitos campos de vegetação natural ou mesmo cultivada? Já viajei para outras cidades? O que tinha de parecido em outras cidades com a cidade que nós moramos? O que existe de diferente entre as cidades que conheceu e a nossa?

Após este primeiro procedimento, sugere-se a leitura das definições de “campo” e “cidade”. Os alunos surdos podem realizar a leitura sinalizando-a e a cada palavra cujo significado não conheçam, o intérprete ou professor-referência deverá explicar ou encontrar um sinônimo em língua de sinais. Feita a leitura, os alunos devem responder as atividades propostas (questões 1 e 2).

Uma outra sugestão, embora difícil de ser executada em escolas regulares com inclusão de surdos devido a necessidade de um tempo maior para realização da atividade do que normalmente é destinado, é a exploração das palavras em língua portuguesa a partir do diálogo estabelecido com os alunos sobre as gravuras da atividade proposta. Em decorrência da observação das gravuras, sugerir que escrevam em palavras os objetos observados. Na possibilidade de erros de grafia, reescrever a palavra de acordo com regras gramaticais e posteriormente a elaboração de frases envolvendo as respectivas palavras, (como exemplo desta

atividade, ver o trabalho desenvolvido nas oficinas pedagógicas). As questões 3, 4 e 5 podem ser desenvolvidas em grupo, lembrando que, em relação à educação de surdos, dramatização é um recurso que costuma ser explorado. Além disso, a encenação teatral permite a exploração da capacidade de comunicação espaço-visual e da utilização do corpo, características muito utilizadas pelos surdos na sua inter-relação com o mundo.

Quanto a segunda parte da atividade da figura 1 referente ao texto: “O Homem e a natureza”, deve ser observada a adequação do mesmo em relação à faixa etária ou capacidade cognitiva do aluno. Verificando-se a possibilidade de trabalhar com o texto, a metodologia a ser utilizada de apropriação do mesmo pode ser a já mencionada em relação às definições de “cidade” e “campo”.

Uma outra possibilidade de exploração e compreensão do texto seria o intérprete traduzi-lo parágrafo por parágrafo para a língua de sinais. Após este procedimento, sugerir aos alunos que trabalhem com o texto e realizem perguntas a cada momento que encontrar dificuldade de conhecimento de vocábulos ou de compreensão. O inconveniente desta proposta refere-se a omissão do aluno em relação a vocábulos que não conheça, perdendo de conhecer novas palavras e o significado que tomam em diferentes contextos.

Por outro lado, ganha-se com este procedimento a construção de autonomia do aluno em explorar sozinho o texto após ter uma idéia geral do mesmo proporcionada pela tradução realizada pelo intérprete. Após a leitura e discussão, sugerir aos alunos a elaboração de um resumo das principais idéias do texto. Além disso, o aluno aprende a procurar um significado para a palavra desconhecida a partir da compreensão obtida da totalidade do texto. Um outro aspecto positivo em relação a este procedimento, diz respeito à morosidade do primeiro tornando a atividade um tanto quanto cansativa.

No caso de inclusão de alunos em escolas regulares, este procedimento é mais adequado na medida em que, na sala de aula, para cada atividade proposta, há o estabelecimento de um determinado tempo para que a mesma seja realizada e, como já mencionado, o primeiro procedimento proposto requer um tempo maior de execução. Após a exploração do texto, sugerir a realização da atividade em grupo.

Figura. 2: Agricultura, Comércio, Indústria

Fonte: (MORENI; STRACCIA, 199?, p.33.)

Como aprofundamento da discussão do ambiente rural e ambiente urbano, pode-se desenvolver atividades a partir da figura 2 realizando a exploração das gravuras na construção dos conceitos de agricultura, comércio e indústria conforme sugerida na atividade anterior.

Em relação à indústria, sugiro a consulta do livro de RUA⁵¹ (1993, p.33-83) que apresenta várias sugestões as quais devem sofrer adaptações. Deste mesmo autor, pode-se desenvolver as atividades por ele sugerida sobre “O Estudo da Natureza” e o texto “Equilíbrio da Natureza”. Rua (1993, p.290) comenta que as atividades apresentadas em seu livro sobre o Estudo da Natureza foram “desenvolvidas no Projeto MEC-SESU dos departamentos de Geografia e de História da PUC/RIO (1986)” com objetivo de relacionar as condições naturais e a responsabilidade do homem de transformação do ambiente mediante as atividades por ele desenvolvidas. As adaptações das atividades da figura 3 (texto “Equilíbrio da Natureza”) seriam a tradução do texto para LIBRAS e a apresentação das gravuras da figura 4. Em relação a figura 4 (Baixada Fluminense em três momentos) o ideal seria desenvolver esta atividade com gravuras da realidade local. Sugeri as gravuras de Rua por não conseguir gravuras similares sobre o Rio Grande do Sul ou mesmo sobre a Região Metropolitana de Porto Alegre. Posteriormente, discutir com os alunos o que entenderam do texto e das observações das gravuras. Como conclusão da atividade, a elaboração de um pequeno texto sobre a leitura e discussão realizada.

Figura 3 Equilíbrio da Natureza

O clima e a vegetação estão intimamente relacionados, A vegetação depende fundamentalmente das condições de temperatura e umidade que este clima apresenta. Entretanto, outros fatores estão também relacionados com estes dois elementos. São eles: o solo, o relevo, a rede hidrográfica e...o homem.

Vamos tomar como exemplo o meio tropical:

⁵¹ O autor apresenta várias sugestões de textos e atividades variadas destinadas a professores do Ensino Médio e fundamental sobre diversas temáticas como cidade, campo, migração, etc.

Normalmente nas zonas tropicais o clima é fundamentalmente quente e úmido, nas áreas litorâneas. Algumas destas áreas se apresentam muitas vezes acidentadas, montanhosas. Sobre essa superfície montanhosa desenvolveu-se um tipo de vegetação, que é a floresta tropical, graças as condições de calor e umidade aí encontradas. Por isso ela se apresenta sombria, densa, úmida e com uma infinidade de espécies vegetais e animais. Embora a floresta estivesse intimamente ligada ao clima, ela também possuía uma importante relação com os demais elementos da paisagem natural.

Nas encostas muito inclinadas das escarpas do planalto brasileiro, as árvores protegiam o solo e o relevo de três maneiras: suas raízes fixavam a terra, evitando que as chuvas, principalmente no verão, retirassem do solo seus nutrientes. Por outro lado, elas também evitavam que ocorressem desmoronamentos e deslizamentos. As árvores também serviam de anteparo às chuvas, absorvendo boa parte da água que caía. Protegendo o solo e o relevo, elas também protegiam os rios, evitando que eles carregassem pedras e terras que poderiam comprometer seu curso. Esses rios depois que descerem as encostas íngremes, correm por áreas muito planas que são as planícies litorâneas. Com a proteção florestal as enxurradas de verão não provocavam enchentes catastróficas nas planícies.

(RUA, 1993, p.291)

Atividade Individual:

1) Caracterize o clima das zonas tropicais.

2) Explique como as árvores protegem o solo e o relevo.

Figura 4 Baixada Fluminense em Três Momentos

(RUA, 1993, p.292-3)

As atividades das figuras 5, 6, e 7 também são sugestões de Rua (1993, p.294-297). Têm por objetivo a análise das relações das atividades humanas com a natureza. Através da observação da figura 5, estimula-se, no momento de discussão, o debate sobre as conseqüências ambientais provocadas pela má utilização do solo. Partindo dos três elementos norteadores: Tempo, espaço e ser social, relaciona-se a depredação ambiental com as necessidades econômicas relacionadas com o tempo e as técnicas utilizadas para a exploração que obedecem a interesses econômicos e de consumo. Daí, a retirada da cobertura vegetal atender a interesses de consumo e de pessoas ou grupos que usufruem dos lucros que tal atividade proporciona. As questões relacionadas às gravuras podem conduzir a discussão para posteriormente serem respondidas.

Figura 5 Estudo da Natureza: Cobertura Vegetal

(RUA, 1993, p.294.)

Questões sobre a figura 5:

1. Como pode-se comparar a cobertura vegetal do quadro 1 com o quadro 2?
2. Como pode-se relacionar a retirada das árvores com o processo de entulhamento (assoreamento) do leito do rio, como é mostrado no quadro 2?
3. A que razões de ordem econômica e social pode-se atribuir a retirada da cobertura vegetal original?

A figura 6 (técnicas protetoras) como o título da atividade indica, procura trabalhar técnicas que não prejudiquem o solo. A partir da observação das gravuras, discutir qual a forma mais apropriada de utilização do solo. Ilustra-se melhor a discussão com a observação da figura 7. Tem por objetivo demonstrar o tipo de ocupação do solo e a consequência provocada. É sugerido ao aluno que complete o quarto desenho de forma a torná-lo menos prejudicial ao solo, levando em conta a discussão desenvolvida a partir da figura 6.

Figura 6 Estudo da Natureza: Técnicas Protetoras

- Compare as duas formas de se plantar em uma encosta, apresentadas abaixo

- Na sua opinião, qual destas duas formas é a mais indicada para evitar a erosão e preservar a fertilidade do solo, ao se fazer plantações em encostas? Explique.

Figura 7 Ação Humana e o uso do Solo

- Complete o quarto desenho, de acordo com os anteriores, mostrando uma forma mais inteligente de intervenção do homem na Natureza, combatendo a erosão através da escolha do cultivo mais adequado de acordo com a inclinação do terreno.

Figura 8 Construção de um Espaço Geográfico

Fonte: (MORENI; STRACCIA, 199?, p.62.)

Atividade em grupo sobre a figura 8⁵²:

1) A figura é um mapa de espaço natural descoberto pelo grupo. Observe o mapa e responda:

a) Vocês decidiram viver neste local. Quais as primeiras atividades que devem ser realizadas?

b) Escreva e desenhe o tipo de transporte utilizado para chegar até o local.

2) Passaram dois anos, vocês decidiram fixar moradia no local.

a) Descreva este local e explique o motivo da escolha (clima, relevo, vegetação)

b) Para sobreviver neste local, que atividades vocês desenvolveram?

3) Descreva o ambiente onde vocês se fixaram após 30 anos. Que mudanças ocorreram? O que permaneceu igual?

4) Após concluir a atividade:

a) Confeccionar uma maquete representando o espaço antes da ocupação.

b) Confeccionar uma maquete representando o espaço após 30 anos.

c) Apresentar para os colegas apresentando e justificando as mudanças ocorridas.

Nestas atividades da figura 08, é possível verificar o aprendizado do aluno nas atividades anteriores, tendo por objetivo mostrar o homem como agente transformador da natureza. Nela acrescenta-se o desenvolvimento de outros conceitos como transporte, meios de comunicação, lateralidade, orientação e temporalidade.

Pode-se também problematizar a transformação do espaço natural em espaço geográfico e as conseqüências que se processam como a destruição da natureza, degradação ou não dos recursos naturais, a valorização do espaço, quem e em que condições são produzidas as atividades econômicas, como é realizada a distribuição da riqueza enquanto produto das atividades econômicas.

Em relação à valorização do espaço, questionar os alunos, a partir da observação do espaço natural representado no mapa e suas legendas, quais os

⁵² Atividades adaptadas a partir de: MORENI; STRACCIA, 199?, p.63-6.)

locais que teriam uma maior valorização? Seria possível que todos os espaços tivessem um mesmo valor? Por quê? Em caso de determinados lugares serem mais valorizados que outros, quais os fatores que seriam responsáveis por esta valorização? A partir destes questionamentos é possível desenvolver com os alunos as relações entre os grupos sociais e a apropriação do espaço, seja na distribuição das atividades econômicas, seja na destinação do espaço para construção de bairros residenciais.

Desta forma, analisa-se as relações entre espaço, tempo e ser social no sentido de transformação do espaço natural mediado pela ação humana na constituição de territorialidades cujos agentes sociais disputam a posse, o domínio, enfim, o poder sobre os territórios e seus respectivos projetos de produção e reprodução social com fins de satisfazer determinados interesses de grupos ou classes sociais em detrimento de outros.

Após a conclusão do trabalho, pode-se introduzir, além da análise de território e territorialidades, a discussão de outros temas e conceitos como por exemplo, a relação entre espaço e tempo, uma vez que a atividade propõe o desenvolvimento do tempo diacrônico. Além disso, a introdução a discussão sobre outros conceitos como: fronteira, limite, e região.

Estes últimos conceitos, podem ter uma continuidade de exploração a partir das atividades da figura 9, em que se propõe a construção de um município conforme a gravura e atividades propostas abaixo.

Após a conclusão, ou mesmo durante o desenvolvimento destas atividades, pode-se analisar o impacto ambiental ocasionado pelas atividades produtivas ou de ocupação territorial construídas pelo grupo. A partir da análise dos espaços geográficos construídos, introduzir a discussão de outros conceitos como ecologia, desequilíbrio ecológico, degradação ambiental, conservação ambiental, preservação ambiental, desenvolvimento sustentável.

Mais uma vez, os conceitos norteadores; espaço, tempo, ser social, enquanto categorias que constituem um determinado espaço geográfico, podem novamente ser relacionados com as atividades desenvolvidas. Uma sugestão para concretizar didaticamente a relação entre espaço, tempo, natureza e ação humana, diz respeito ao estudo da degradação natural e degradação antrópica e as relações que podem ser feitas com o tempo geológico e tempo histórico.

O tempo geológico, para efeitos didáticos de conceituação, pode ser discutido como o tempo transcorrido no espaço planetário constituído pela natureza, cuja dimensão é superior a nossa própria capacidade de apreensão e superior ao tempo histórico. A natureza, tal como conhecemos, não existiu sempre desta forma que se apresenta e suas atuais características são o resultado de milhões de anos cuja degradação provocada pela ação humana não tem condições de recuperação dada à intensidade de destruição e incapacidade da natureza de recuperação em um tempo tão ínfimo se comparado ao que foi necessário para sua constituição. Esta discussão faz-se necessário devido às colocações feitas no capítulo 06, mas não apenas relacionada à ecologia natural, mas também, tomando como referência os conceitos de ecologia social e mental de Guattari (1990, p.8) articulados em uma postura ético-política a qual o autor denomina como ecosofia.

Neste sentido, o âmbito de ecologia social refere-se as relações de disputa entre grupos e classes sociais que ocorrem não só na cultura ouvinte majoritária como também nas interações e imposições desta em relação a cultura surda. Não esquecendo também, que a própria cultura surda não se manifesta de maneira homogênea havendo divergências de projetos sociais de inserção e integração da cultura surda em relação à cultura majoritária.

Para exemplificar a existência de divergências de opiniões expressas na configuração de campos de força em disputa pela hegemonia de seus projetos sociais, pode ser utilizada a própria história das abordagens educacionais para educação de surdos.

Desta forma, enfatiza-se a singularidade e a trajetória da própria experiência histórica, a organização social e coletiva dos surdos visando a preservação e construção de suas territorialidades que novamente estão ameaçadas pelos discursos homogeneizantes de igualdade, não de condições ou de direitos, mas uma igualdade que prevê cooptar as diferenças como diversidades de uma cultura homogênea majoritária conforme é caracterizado no conceito de multiculturalismo conservador de McLaren (1997).

Este discurso, dito democrático, expressa-se na inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular e ameaça a extinção das escolas especiais consideradas como entraves segregacionistas. A discussão sobre a ecologia social requer que se questione a necessidade da organização coletiva em

defesa do que a comunidade surda acredita que para ela seja o melhor, no caso, as escolas especiais para surdos.

Na construção de uma proposta curricular bilíngüe é necessária que seja permanentemente incentivada a organização coletiva como forma mais eficaz do surdo fazer valer a sua voz, a defesa de seus direitos e a conquista de suas reivindicações no sentido de afastar a ameaça de um currículo colonialista, de imposição de uma cultura que não é a sua. A necessidade de organização coletiva requer também o questionamento sobre a ecologia mental como elemento integrante da ecosofia.

Tal discussão pode ser encaminhada no sentido de garantir a territorialidade existencial surda na multiplicidade de sua expressão. Neste sentido, aponta-se para a construção individual e coletiva de subjetividades singulares enquanto contraponto de uma outra alternativa de construção de pertencimento a cultura dominante majoritária e homogeneizante impostas pela globalização que desconsidera a singularidade cultural de diferentes povos resultante do processo histórico de constituição de diferença.

Em relação às propostas didáticas de estudo de região, acredito que os elementos já citados colaboram como norteadores metodológicos de compreensão da constituição do espaço geográfico em que a atividade de número 10 colabora como instrumento de aprofundamento do conceito de região.

O trabalho com imagens proposto pela atividade de número 10 foi extraído da obra de Rua. O autor sugere a utilização de imagens extraídas de jornais e revistas agrupando-as segundo suas características, as diversas regiões do Brasil. Enfatiza que a utilização deste recurso proporciona a discussão sobre “as noções de homogeneização/diferenciação” espacial mediante os questionamentos sobre a veracidade ou não dos elementos considerados exclusivos ou não de cada região. O autor propõe o questionamento sobre a natureza dos elementos exclusivos apontados para cada região, pois as imagens podem ser relacionadas com a atividade anterior observando-se a pertinência ou não do material selecionado e sua relação com as respectivas regiões.

Figura 9 Construção de um Município

Fonte: (MORENI; STRACCIA, 199?, P.38)

Atividades em grupo⁵³

1. Criar um nome para cada um dos municípios de números: 01,02,03.
2. Escolher um dos municípios e preencher a ficha do município.

Ficha do Município

a) Nome do prefeito_____

b) Partido Político do Prefeito_____

c) Câmara de Municipal é constituída de quantos vereadores e quais partidos?

d) População_____ e)Área_____ f)Altitude_____ g)clima_____

h) Municípios com os quais faz fronteira_____

i) Principais atividades econômicas_____

j) Principais atrações turísticas_____

l) Tipos de escolas e serviços médico-hospitalares_____

m) Meios de transporte que existem no município_____

n) Meios de comunicação que existem no município_____

o) Três maiores problemas do município_____

- 3)Cada grupo deverá apresentar a ficha do seu município, comparando e discutindo os dados apresentados.

⁵³ Atividades adaptadas de: MORENI; STRACCIA, 199?, p.39-40.)

Figura 10 Gravuras para o estudo das Regiões Brasileiras.

Fonte: (RUA, 1993, p.238)

A atenção sobre generalizações e as características de cada um dos complexos geoeconômicos não devem ser tomadas como peculiaridades de cada região visto que cada lugar apresenta singularidades próprias, cuja exemplificação pode ser obtida mediante a utilização de charges. As charges selecionadas estão a título de exemplificação de uma de muitas possibilidades de trabalho podendo ser selecionadas outras charges e imagens.

A atividade proposta a partir da charge “As Cobras” de Luís Fernando Veríssimo estimula o desenvolvimento da leitura espacial através da percepção visual, ou seja, incentiva o desenvolvimento da leitura de mundo a partir da capacidade de visualização e caracterização da espacialidade estudada ou percebida. A atividade colabora para desmistificação de rótulos e alerta para a diversidade do território brasileiro.

Figura 11 AS COBRAS

As charges do Henfil sobre o Rio de Janeiro e o Nordeste brasileiro não só proporcionam um maior aprofundamento do estudo e questionamento de regionalização do território brasileiro, como também um bom recurso didático para analisar a distribuição de renda, relações sociais de trabalho e de convivência enquanto elementos formadores dos elementos balizadores (espaço, tempo e ser social) constituintes do espaço geográfico.

Figura 12 Regionalização do Brasil através de Imagens

(Fonte:Henfil, **Revista Fradim** nº 14. nov.1976 apud RUA, 1993, p.242)

Em relação ao conceito de território, uma primeira aproximação de construção e compreensão deste conceito pode, a partir da exploração da figura 13 a qual exemplifica a configuração de territorialidade. Após observação da figura e discussão do conceito de territorialidade, pode-se comparar com a espacialidade cotidiana dos alunos em relação aos locais de moradia e lugares públicos da cidade.

Figura 13 Parte da Área de Obsolescência de uma Cidade em Dois Momentos Distintos

Fonte: (SOUZA, 2000, p.89.)

Figura. 14 Parte da Área de Obsolência de uma Cidade em Dois Momentos Distintos

Fonte: (SOUZA, 2000, p.89-90)

Além disso, pode-se mencionar a organização dos surdos como uma territorialidade em rede referente às associações, clubes e a própria organização da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) que tem sedes regionais em diversos estados brasileiros cujo objetivo é lutar pelos direitos e pela divulgação da cultura surda.

Além da FENEIS, também o contato existente entre as escolas surdas em diversos eventos esportivos ou outras manifestações culturais que propiciam o contato de surdos de diversas localidades pode também exemplificar de forma concreta o conceito de rede e de territorialidade em rede.

8.2 Atividade Desenvolvida em Sala de Aula

As atividades da seção anterior foram elaboradas no final do primeiro semestre de 2001 e apresentadas para a professora de Geografia como sugestão para que a mesma as utilizasse no momento em que considerasse oportuno a partir do planejamento das aulas por ela desenvolvido. A professora, caso desejasse, poderia utilizar em qualquer uma das etapas.

A idéia inicial de registro para este trabalho seria a utilização das atividades no segundo semestre de 2001 e primeiro semestre de 2002 com os mesmos alunos que estavam cursando a Etapa 1 (que em 2002 passaria a ser designada como Etapa 5). Justifico esta escolha porque, quando elaboradas as atividades, já estava previsto que eu desenvolveria as atividades de tradução na Etapa 1 e continuaria acompanhando os alunos no semestre seguinte. Daí as primeiras atividades sugeridas estarem relacionadas com os conteúdos previstos para a Etapa 1 e as atividades referentes aos conceitos de região, território e rede para a Etapa 2 (Etapa 6 a partir de 2002).

Foi possível apenas a realização de uma das atividades no segundo semestre de 2001, pois no ano de 2002, conforme foi relatado, eu era o único professor-referência da escola para realizar as atividades de tradução o que exigia meu deslocamento para mais de uma turma na mesma noite. Inicialmente, a professora aguardava meu retorno de trabalho exclusivo com a Etapa 6 para planejar a utilização das atividades no momento em que fosse solucionada a falta de intérprete.

Quando se aproximou o término do semestre e ainda não havia sido contratado um intérprete ou professor-referência, a professora questionou-me se não

seria melhor que combinássemos um dia específico para desenvolvimento de pelo menos, uma das atividades, pois sabia que eu pretendia utilizar a experiência para este trabalho. Respondi-lhe que não, pois tinha interesse que as atividades a serem desenvolvidas fossem inclusas como parte do planejamento e das atividades cotidianas e não como um momento especial em que fosse selecionada uma determinada atividade para ser observada e analisada.

Além disso, embora eu tenha priorizado a reflexão sobre atividades didáticas da disciplina de Geografia, também permeia meu trabalho a questão da inclusão e o momento que estávamos vivenciando era como esta inclusão estava se processando em nossa escola, daí a intenção de que, as atividades deveriam seguir seu curso normal, pois a impossibilidade de concretização do trabalho proposto também seria motivo de reflexão. Passarei então a relatar a atividade de número 09 desenvolvida no segundo semestre de 2001.

A atividade de número 09 foi desenvolvida em uma aula de 90 minutos na terceira semana do mês de agosto de 2001 na Etapa 1 que a partir de 2002 passou a ser designada como Etapa 5. A turma foi dividida em grupos de quatro a cinco pessoas. O grupo deveria responder as questões propostas que consistia em dar nomes a três municípios diferentes e escolher um dos municípios apresentando para a turma a “ficha do município” contendo: nome do prefeito e dos partidos políticos que constituíam a Câmara de Vereadores, população; área, altitude, clima, municípios com os quais fazia fronteira, atividades econômicas, atrações turísticas, escolas e serviços médico-hospitalares, meios de transporte e os três maiores problemas do município.

Os quatro alunos surdos (B.,19; S.,22; R.,22; N.,17⁵⁴), matriculados na Etapa 1, formaram um grupo, escolhendo para trabalhar o município de número dois, nomeando-o “Cidreira”, com influência óbvia de uma das praias do litoral norte do Rio Grande do Sul de mesmo nome.

Durante a explicação da atividade, a professora conceituou população, área de um lugar, altitude, clima, vegetação, atividades econômicas, fronteira e limite. Decidiram que a população seria de 500 mil pessoas distribuídas em uma área de

⁵⁴ As letras foram utilizadas para preservar a identidade dos alunos e não corresponde aos seus respectivos nomes. Os números referem-se a idade. Produções textuais de B. e S. também serão comentadas na análise sobre as oficinas pedagógicas, sendo as mesmas do sexo feminino, enquanto que R. e N. do sexo masculino.

350 km quadrados. Não discutiram como seria a distribuição deste contingente populacional nem justificaram a altitude de 400 metros.

Quanto ao clima, decidiram pelo clima subtropical alegando que queriam que fosse o mesmo clima predominante no Rio Grande do Sul. Não nomearam os municípios de números 1 e 3. Indicaram como atividades econômicas comércio e indústrias.

Deram como nome do prefeito o nome do atual presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, na época já havia sido candidato ao cargo de presidência do país, mas não justificaram a escolha. O partido do prefeito foi nomeado como Partido Municipal e a Câmara de Vereadores constituída por 10 vereadores do mesmo e único partido do município.

O município teria como atração turística uma praia, contaria com um hospital e escolas de Ensino Fundamental. Contaria como meios de transporte ônibus e táxi. Em relação aos três maiores problemas do município citaram a falta de policiamento, emprego e problemas de transporte. Não mencionaram nomes de possíveis municípios que pudessem fazer fronteira.

Após estes procedimentos, deveriam ser relatos os dados inventados pelo grupo com posterior discussão na qual a professora comentou os dados fazendo comparações com o município de Canoas para exemplificar os conceitos de população, área, altitude, clima e vegetação. O término da discussão realizou-se na aula seguinte com o início de trabalhos sobre a Cidade de Canoas com um mapa (figura 15) em que os alunos identificaram os locais de arroios, rios, indústrias, bairros e a base aérea de Canoas.

Com o término da atividade com os mapas de Canoas, a professora solicitou a realização de atividades escritas das quais solicitava que os alunos citassem um ponto turístico de Canoas e um lugar da cidade que mais gostassem. Citaram a Praça Santos Dumont (conhecida popularmente como Praça do Avião) e o Parque Getúlio Vargas (popularmente conhecido como Capão do Corvo) destacando este último como o lugar da cidade que mais gostavam. Quando questionados sobre os principais problemas do município de Canoas, voltaram a mencionar os três problemas levantados na atividade de construção de um município: policiamento, emprego e falta de transporte.

Importante mencionar que os mapas e atividades realizadas sobre a cidade de Canoas foram de iniciativa da professora, bem como os questionamentos e

comparações feitas entre a atividade proposta por mim de construção de um município e a realidade do município de Canoas.

No que diz respeito à atividade como um todo, observa-se que as características inventadas pelo grupo para a construção do município estavam relacionadas com as vivências pessoais dos alunos, desde a indicação do nome do município, passando pelo nome do prefeito, cuja trajetória política é de reconhecimento público, até aos problemas levantados.

Também merece destaque a iniciativa da professora de relacionar dados do município de Canoas com a atividade realizada pelos alunos além dos conceitos de altitude, clima, área exploradas pela professora. Ou seja, a atividade tornou-se mais rica no sentido de que estavam num contexto de atividade prática executada pelos alunos e comparada com a realidade do município.

8.3 Atividades Desenvolvidas na Oficina Pedagógica

As oficinas pedagógicas tiveram início no segundo semestre de 2001 e no final do mesmo ano planejadas em forma de projeto educacional (anexo 01) para serem desenvolvidas durante o ano letivo de 2002, cuja realização dar-se-ia em dois momentos: em sala de aula e em horários previamente combinados com os professores conforme relato do Projeto Pedagógico para Educação de Surdos: Cultura e Inclusão de Surdos no Curso de Suplência. As oficinas desenvolvidas em sala de aula seriam de caráter obrigatório e opcional a oficina desenvolvida fora do horário das aulas das disciplinas escolares.

Em função da organização curricular do EJA ser por disciplinas, e pelo fato de que no segundo semestre não foi possível a matrícula em todos os horários e dias da semana devido a colisão de horários entre as diferentes disciplinas, já que há a possibilidade de matrícula em disciplinas de etapas diferentes, no segundo semestre de 2001 a oficina de caráter opcional ocorreu em horários e dias da semana que os alunos não tinham aula.

Já no primeiro semestre de 2002, embora ainda houvesse horários disponíveis de alguns alunos para realização das oficinas, o mesmo não ocorria com os professores-referência, pois suas respectivas cargas horárias estavam completamente tomadas com as atividades de tradução em sala de aula e com alunos que estavam matriculados em todos horários e dias da semana.

Figura 15 Atividade sobre o Município de Canoas⁵⁵

⁵⁵ Atividade elaborada por Cármen Cristina Pereira da Silva, professora titular da disciplina de Geografia no segundo semestre de 2001 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha.

Em vista disso, a organização dos horários da oficina contava com o empréstimo de 15 minutos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática conforme está justificado no projeto. Infelizmente vários fatores impediram o funcionamento regular da oficina dos quais comentarei três.

O primeiro diz respeito ao número de profissionais solicitados para a concretização do projeto. Foram solicitados 04 profissionais para as atividades de tradução e interpretação, mas a reivindicação não foi atendida havendo a permanência dos dois professores (eu e a outra professora-referência) que já estávamos realizando esta atividade. O argumento apresentado foi a carência de profissionais com conhecimento da Língua de Sinais no quadro de funcionários municipais e a impossibilidade de contratação de profissionais. Além disso, por problemas de saúde, a professora-referência esteve afastada de suas atividades, fazendo com que eu fosse o único profissional a desempenhar a função de tradução, sendo regularizada esta situação no final do mês de agosto de 2002.

O segundo problema refere-se ao transporte escolar da prefeitura para condução dos alunos surdos e a impossibilidade do mesmo chegar às 18:30 na escola, horário previsto para o início das aulas, devido ao deslocamento para buscar os alunos em suas casas localizadas em diferentes bairros da cidade, o que acabou também por impedir o funcionamento da oficina prevista para sala de aula.

O terceiro fator foi em decorrência do problema de saúde, já comentado, da professora-referência fazendo com que eu me deslocasse de uma sala para outra para realizar a tradução das explicações dos professores de acordo com a solicitação dos alunos, pois dada a peculiaridade da situação, o deslocamento de uma turma para outra ocorria nos momentos de explicação e solicitação de realização das atividades solicitadas. Mesmo com todos estes problemas, ainda assim, a oficina funcionou, mas de forma esporádica e eventual, por isso foram escolhidas para serem analisadas as atividades desenvolvidas no segundo semestre de 2001 dado que neste semestre a oficina funcionou regularmente.

O trabalho desenvolvido no segundo semestre de 2001, no espaço destinado a oficina pedagógica ocorrido às quartas-feiras nos quais tinha-se como objetivo desenvolver atividades das disciplinas escolares, tanto as atividades desenvolvidas em sala de aula, de tradução de textos e atividades propostas,, como as atividades

extraclasse e atividades previstas para construção de conceitos e produção textual a partir das orientações apresentadas em cada uma das atividades de números 1,2 e 16. Quatro alunas realizaram as atividades, aqui identificadas como V.; T.; B. e S; cujas letras não correspondem aos seus respectivos nomes. O critério de seleção das alunas foi a assiduidade e a realização das atividades desenvolvidas.

As atividades da figura 16 foi adaptada de Fernandes (1990). Foi proposta no segundo encontro do mês de agosto desenvolvendo-se nos dois encontros seguintes. Teve por objetivo constatar a relação e conhecimento que as alunas tinham em relação à língua escrita e o que se ensina em cada uma das disciplinas, conforme o entendimento de cada uma. O primeiro e segundo exercício, as alunas deveriam completar frases que exigia o conhecimento de verbos (exercício 1) e de preposição (exercício 2).

No primeiro exercício as respostas caracterizaram-se pela incidência das palavras estudar (4 vezes relacionadas às frases eu quero; eu preciso; eu penso) e escola (3 vezes relacionadas às frases eu gosto; eu quero, eu vou) seguidas por outras palavras como aprender, saber, casa. A resposta demonstra a centralidade da escola e da importância do saber, do estudo, ou seja, de uma certa forma, o processo de ensino-aprendizagem por elas vivenciado, já constatadas em conversas informais apenas diferindo em relação a estas últimas o desejo de aprender “palavras” vontade manifestada sempre quando perguntado o que elas gostariam de aprender na escola. “Palavras” por serem elas a mediação dos surdos com ouvintes que não dominam sinais e para a convivência cotidiana em uma sociedade movida pelas palavras, tanto orais como escritas.

A dificuldade de memorização das palavras, dificuldade de reconhecimento das mesmas em textos e de expressão em produções textuais explicam a preferência ou mesmo a necessidade de apontar a aprendizagem de novas palavras da língua escrita. Sem a oralidade como auxílio, a memorização, tanto do significado quanto da grafia correta e até troca de palavras demonstraram a dificuldade de interação.

Em relação à questão de número 7, a solicitação era que as alunas completassem a frase “eu trabalho” cujas respostas foram: “limpar casa” (alunas B e T), ACADEF (Associação Canoense de Deficientes Físicos – aluna S) e “futuro” indicado pela aluna V no sentido de que, no seu entendimento, agora deve estudar para que no futuro tenha condições de trabalhar. No ano de 2002, as alunas B e T

começaram a trabalhar em empresas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre.

Figura 16 Sondagem de Conhecimentos para o Curso de Suplência⁵⁶

⁵⁶ 1º, 2º e 5º exercícios adaptados a partir de: FERNANDES, Eulália. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990, p.71-4.

As respostas das questões de números 8 e 9 (eu falo, eu saio) estavam relacionadas a pessoas como professores e amigos. Além da referência a pessoas, na questão nove, até mesmo pela natureza da pergunta, fizeram-se indicações a lugares (centro de Canoas – aluna S); visitas e viagens (alunas V e T). Novamente, as respostas evidenciam as experiências e interações do espaço vivido em que a comunicação, a convivência, o movimento colocam-se como instrumentos de interações com o mundo, conforme já comentado no capítulo 4.

Sobre a interação comunicativa espacializada, gostaria citar Emmorey⁵⁷ (apud PEREIRA, 2002, p.48-9) e o conceito por este desenvolvido de mapeamento espacial segundo o qual “as relações estabelecidas entre os sinais correspondem a relações reais entre objetos descritos. As convenções lingüísticas usadas no mapeamento espacial especificam a posição dos objetos, situando-os de acordo com as relações topográficas que os mesmos mantêm com o espaço”.

O conceito de mapeamento espacial vem de encontro ao que foi tratado nos capítulos 4 e 7 deste trabalho sobre posição, movimento e localização correspondentes ao conceito de fluxos (movimento) e fixos (objetos) de Milton Santos. O conceito reforça a hipótese, a qual norteou todos os estudos desenvolvidos em busca de elementos que a comprovassem de que a espacialidade da língua de sinais e o uso e percepção dos surdos em relação ao espaço colocam-se como instrumentos de aprendizagem da língua escrita pelos surdos.

Neste sentido, a interação dialógica com os surdos em língua de sinais para interpretação e exploração das idéias que o texto apresenta, coloca-se, na minha opinião, como metodologia mais apropriada de apropriação da língua escrita, pois se o indivíduo, não desativa totalmente sua língua materna ao aprender uma língua estrangeira⁵⁸, a língua materna deve ser seu principal instrumento de comparação da estrutura da língua estrangeira com a sua própria língua. Daí, a necessidade de discussão em língua de sinais das idéias apresentadas no texto, cujas palavras devem ser exploradas a partir deste contexto, restando ainda a possibilidade de

⁵⁷ EMMOREY, K. Processing a dynamic visual-spatial language: psycholinguistic studies on American Sign Language. **Journal of Psycholinguistic Research**, v.22, n° 2, p. 153-187, 1993.

⁵⁸ GROSJEAN, 1993, a apud GOES, 1996, p.11.

exploração de outros significados que a mesma palavra pode tomar com a exemplificação de outras situações textuais.

Voltando à análise da atividade da figura 16, as demais questões correspondentes ao primeiro exercício (do número 10 ao 15 correspondendo, respectivamente as seguintes frases: eu respondo, eu chego, eu acho, eu volto, eu pergunto, eu digo) as respostas caracterizaram-se novamente pela centralidade da escola e temas relacionados à mesma como a referência à necessidade de aprender, de estudar e menções às disciplinas escolares.

O segundo exercício, que tinha por objetivo constatar a capacidade de utilização de preposições, comprovou o relato de outros pesquisadores como Fernandes (1990) e Góes (1996) em relação à dificuldade e utilização inadequada de preposições pelos surdos uma vez que as mesmas não existem na língua de sinais. Gostaria no entanto de comentar que a má utilização das preposições teve incidência quando a mesma servia como conetivo de lugares e pessoas. Em relação a lugares, observa-se que as preposições usadas, mesmo que incorretamente, eram preposições que normalmente referem-se a lugares conforme pode-se observar nas frases da aluna B:

1)- Eu vou viajar **na** São Paulo; 2)- Preciso falar **sobre** você; 3)- Ela está **contra** a escola; 4)- Eu perguntei isso **por** João; 5)- Eu vou conversar **após** ele amanhã; 6)- O livro ficou **sob** mesa 7)- Eu preciso **com** ajuda; 8)- Ela está triste **de** você 9)- Estou aqui **até** 6 horas da manhã; 10)- Maria saiu **em** casaco 11)- Eu disse isso **desde** ele.

Mesmo sabendo que a utilização de preposição deve ter obedecido a critérios aleatórios, visto que as mesmas não existem na LIBRAS, não deixa de ser curioso que, quando a referência são lugares, as preposições utilizadas são aquelas apropriadas a estabelecer a conexão com lugares como se observa na questão 1 em que a preposição não foi usada adequadamente, mas de qualquer forma, a preposição “na” refere-se a localidade. Nas questões 3, 7 e 10 observa-se uma utilização adequada das preposições o que pode sugerir que a utilização não esteja relacionada com o conhecimento de sua adequação ao contexto, mas talvez que a interação com o aprendizado com a língua escrita possa ter tido como resultado a memorização de determinadas preposições que são indicativas de localidades ou mesmo objetos situados no espaço.

Penso nisso como um indicativo da utilização do espaço como instrumento de comunicação com o mundo na medida em que o indivíduo utiliza-se da estrutura de sua língua materna para apropriar-se de uma outra.

Neste sentido, a espacialidade da LIBRAS colocar-se-ia como instrumento de apropriação já que, nas palavras de Grosjean⁵⁹, um indivíduo nunca desativa totalmente sua língua para interagir ou apropriar-se de uma outra. Experiência semelhante observa-se nas respostas de T. Na primeira questão utilizou de maneira inadequada a preposição “em” (eu vou viajar **em** São Paulo), mas, como no exemplo anterior, também refere-se a localização. A aluna T. usou as preposições corretamente na maioria das frases propostas relacionadas a lugares e pessoas apresentando dificuldade de utilização, além da primeira frase, também nas frases dos exercícios de números 6, 8, 11 e 12: “ 6)- Eu vou conversar **para** ele amanhã; 8)- Eu preciso **desde** ajuda; 11)- Maria saiu **de** o casaco; 12)- Eu disse isso **sob** ele”.

Algumas das construções das questões acima citadas explicam-se também pela dificuldade de utilização de artigos. Percebe-se isso, na frase de número 8, pois se não tivesse o artigo “o” a frase estaria de acordo com a estrutura gramatical da língua portuguesa.

Uma outra observação é a falta ou troca de letras muito comuns nas construções textuais dos surdos como ocorre na questão de número 12. Embora exista a preposição “sob”, deveria ter sido utilizada a palavra “sobre” o que leva a pensar que a troca pode ter ocorrido pela dificuldade de troca de letras conforme mencionado anteriormente, mas não se pode esquecer que muitos ouvintes também apresentam dificuldade de utilização das duas preposições citadas, não sabendo exatamente quando se utiliza uma ou outra.

Uma última observação é a algumas preposições usadas que, dependendo do contexto, colocam-se numa apropriação correta como é o caso da frase de número 6. Pode-se supor que “conversar para ele amanhã” seja a indicação de que o autor da frase sirva como interlocutor da terceira pessoa do singular anunciada na frase (ele). Situação semelhante ocorre em outras frases, tanto de T. como das demais alunas.

⁵⁹ Id., 1996, p.11

Poderia citar outros exemplos, mas considero suficientes os já mencionados, não só para confirmar a dificuldade de utilização de artigos e preposições, mas para alertar que as possíveis adequações à língua escrita indicam a constatação de uma hipótese que infelizmente, dado a amostragem reduzida, não é possível de provar neste trabalho, mas que pode ser objeto de estudos futuros.

A hipótese a qual me refiro é a utilização do espaço pelo surdo como instrumento de interação e aprendizagem da língua escrita, visto que, o contato com a mesma pode ter influenciado na colocação das preposições nas frases uma vez que muitas preposições usadas, mesmo que de forma inadequada, caracterizam-se como conetivos de indicação de lugar. Isso ocorre não apenas com o uso da preposição como também nas construções textuais dos surdos em que a referência espacial está presente.

Levando em conta que a espacialidade é o instrumento de construção textual, deve-se considerar que a tão propagada inconsistência ou confusa produção textual dos surdos mencionadas por ouvintes, contém na sua construção fluxos e fixos como mediadores da construção textual. Ao ler um texto produzido por uma pessoa surda, o leitor deve ter a espacialidade como referência e procurar imaginar as palavras formadoras do texto como signos que representam uma distribuição de fixos e fluxos de uma leitura espacializada. Nos parágrafos que seguem, procuro exemplificar esta afirmação a partir da análise do exercício de número 5 da figura 16 e das atividades propostas das figuras 1 e 2.

Como exemplo de construção textual em que estão presentes os fluxos e fixos que constituem o espaço vivido, sugiro a leitura do texto elaborado por V. no exercício 5 da figura 16 o qual solicitava para aluna escrever um bilhete para um amigo(a) contando que estava estudando na Escola de Ensino Fundamental Farroupilha: “ Eu quero viu gostou escola falar avisar amiga carte escola micipio de ensino Fundamental”.

A aluna teve a intenção de escrever: “Eu quero avisar para minha amiga por carta que eu gosto da Escola Farroupilha”. Na sua construção está a referência ao objeto (escola) cuja palavra vem acompanhada do verbo ver (viu). Esta indicação demonstra a tentativa da utilização da palavra escola para comunicar sua percepção subjetiva de um elemento (fixo) presente no espaço (a escola). Os verbos querer e gostar (quero, gostou) comunicam o seu desejo (fluxo) de permanecer estudando na

escola. As palavras “amiga carta escola” exemplificam a relação direta entre sujeito e objetos, traço característico da modalidade espaço-visual de utilização da LIBRAS.

Tal como a aluna V., também T. realiza sua construção textual em língua escrita, tomando por referência a espacialidade da LIBRAS confirmando a hipótese de Grosjean, citada por Góes (1996) que o usuário de uma língua não desativa totalmente sua língua materna para comunicar-se em uma segunda língua. T. escreve: “eu quera segredo carta fundamental farroupilha eu quero penso presente amiga” (eu quero [em] segredo [escrever, mandar uma] carta [para avisar que estudo na escola] Fundamental Farroupilha. Eu quero, penso [dar um] presente [para minha] amiga).

Percebe-se, pela construção do texto, que não só há a utilização da espacialidade como referência de construção comunicativa, como também o leitor, para compreender o significado, deve-se reportar ao espaço vivido como instrumento de comunicação. Ao leitor cabe a indicação de que, a construção textual realizada pelo surdo foge a estrutura convencional da língua portuguesa ou qualquer outra língua oral. Esta construção deve ser pensada no sentido literal da palavra, ou seja, “uma construção” no intuito de dar significado a uma tentativa de comunicação entre duas línguas diferentes com modalidades diferentes de construção de significados.

Em relação às gravuras da figura 2 (Agricultura, Comércio e Indústria) num primeiro momento, foi solicitado que as alunas descrevessem em língua de sinais o que observaram nas gravuras. Como primeira atividade, perguntei qual das palavras que correspondiam a cada uma das gravuras. As três alunas que realizaram o trabalho (T., V., B.) não demonstraram dificuldade para associar a palavra “agricultura” com a gravura de um homem conduzindo um arado puxado por uma junta de bois (gravura número I).

Em relação a gravura de número dois, a aluna T. teve dificuldade por associar a gravura ao sinal de supermercado e não à palavra “comércio” uma vez que a gravura mostrava uma cena de supermercado. A aluna B. identificou a gravura que mostra operários trabalhando com os sinais de mecânico, consertar; e com o sinal de indústria, mas não conseguiu associar à palavra alegando esquecimento.

Após diálogo em língua de sinais, em que foi esclarecida a associação das palavras com as respectivas gravuras foi solicitada a produção de frases em que envolvessem as palavras e as atividades observadas nas gravuras.

Sobre a gravura 1, associada ao conceito de agricultura, as alunas T.; V.; B.; produziram os seguintes textos:

O homem pegou arado o vaca [o homem pegou o arado e a vaca – aluna T.]; “[...] O mulher foi pessoa muito quero agricultura gosto futuro trabalho Eu mesmo quero um trabalho Bom [...]” [A mulher falou para as pessoas: Gosto muito de trabalhar na agricultura. Trabalho para ter um futuro bom para eu e meu marido. – aluna V.]; “[...] Boi Fui arado trabalhador chácara terra muido londa [...]” [O boi foi trabalhar na chácara em terras que ficam muito longe[...]] – (aluna B).

Conforme a citação acima, percebe-se pela disposição das palavras a utilização do espaço para construção de significado em que sujeito e verbo são usados diretamente ao objeto. A conjugação é realizada havendo uma variação de flexão verbal entre primeira e terceira pessoa. Isso não evidencia apenas uma construção confusa ou utilização incorreta da utilização da flexão verbal, mas também, se pensarmos no “cenário armado”, ou seja, na disposição das ações e objetos, percebe-se a contextualização dos mesmos no anunciado devido a internalização da modalidade viso-espacial da língua de sinais que opera na construção de significados numa comunicação em uma segunda língua, no caso, a língua portuguesa. Neste sentido, entende-se a dificuldade de utilização de artigos, conetivos e conjunções, pois a comunicação espacializada dos sinais não necessita dos mesmos para a comunicação.

Exemplos semelhantes observam-se nas construções textuais das duas outras gravuras de números 2 e 3:

A mulher foi quero pessoa gosto procurar comercio pegou coisa supermercado”; “[...] O homem fizemos paracuso falar cuida mas amigo comumcou Perigo capacete eindústriu [...]” (aluna V.); “[...]A mulher pegou coisa a supermercado [...]”; “[...] Nós fizemos pecas a empresa eu quero futuro a empresa [...]” (aluna T.); “[...] BiG vista passaiu [...]”; “[...] trabalho pessoa usa roupa precisa cuida pegoso cuidado pepal cola” (aluna B).

Após a produção dos textos, houve a discussão em língua de sinais sobre os mesmos cuja intenção de comunicação foi construída por mim como uma das possibilidades de construção textual em língua portuguesa escrita

A aluna V. tentou construir as seguintes comunicações: “[...] A mulher falou para as pessoas: gosto muito de trabalhar na agricultura. Trabalho para ter um futuro bom para mim e meu marido [...]”; “[O homem fez parafusos, mas o amigo

comunicou: cuidado! Perigo! Use capacete na indústria]”. Observa-se que na construção, tanto da primeira como da segunda frase, a subjetividade de percepção da aluna uma vez que utiliza diálogos que não são sugeridos pelas gravuras. Na primeira frase sugere um diálogo da mulher que aparece na gravura com pessoas que não estão presentes no qual ela [a mulher da gravura] comunicaria uma atividade profissional ligada à agricultura. Na segunda, um diálogo que atribui o uso do capacete a medidas de segurança de trabalho.

A aluna B., em sua primeira frase: “[Vi e vou passear no Big]”. Também nesta frase há elementos do espaço vivido, pois a aluna faz referência ao nome de uma rede de supermercados que ela conhece e que já visitou. Na sua segunda frase, procurou escrever: “[No trabalho as pessoas precisam usar roupa especial e tomar cuidado com os papéis e cola]”. Nesta frase, a aluna procura explicar o motivo da utilização de uniforme pelos trabalhadores e imagina ser papéis e cola os objetos que aparecem na gravura, caracterizando uma leitura e construção textual livre da gravura observada.

Também a aluna T. realizou uma leitura particular das gravuras embora suas construções tenham aproximado-se mais da estrutura da língua portuguesa escrita. Procurou comunicar nas frases respectivamente: “[A mulher pegou coisas no supermercado]”; e “[Nós fizemos peças na empresa. Eu quero o futuro da empresa]”. Nas frases construídas pela aluna, observa-se o que eu já havia mencionado, ou seja, a dificuldade de lidar com preposição e ortografia “[...] pecas a empresa [...] futuro a empresa [...]”.

Nas construções elaboradas por mim para exemplificar uma construção textual possível na língua portuguesa escrita, procurei mostrar sublinhando nas respectivas frases por mim elaboradas a utilização de artigos e preposição com o intuito de chamar a atenção das alunas para as peculiaridades do português, ausentes na LIBRAS. Fiz isso não no sentido de apontar para suas construções como errôneas e sim para chamar a atenção da estrutura do português escrito cuja aprendizagem é difícil, mas que a preocupação central deve ser a comunicação em que os professores da escola valorizam e respeitam a tentativa de construção textual dos surdos procurando deter-se no significado da comunicação.

Acredito que se deve partir da sugestão de Vygotsky de direcionar o trabalho pedagógico para a construção de significados e não para o signo em si. É claro que a proposta pedagógica deve servir como referência teórica em que as

atividades didáticas contribuam para que o aluno aproprie-se, cada vez mais, da estrutura da língua escrita, mas sempre se deve ter presente que se trata de línguas e culturas diferentes e nestas circunstâncias a prioridade é o significado da comunicação estabelecida.

Neste sentido, deve-se apontar para as palavras como signos que representam um significado em que a prioridade das construções textuais é a comunicação, cujas sentenças devem ser entendidas como construções e não como erros, mas sempre que possível, indicar ao aluno uma alternativa de construção comunicativa de acordo com a estrutura da língua escrita.

Ao mostrar ao aluno uma ou mais alternativas de construção textual, deve ficar claro que a intenção não é que o aluno procure produzir textos como se fosse usuário da língua escrita, uma vez que a aprendizagem da mesma caracteriza-se como uma segunda língua. Nesta condição, as dificuldades encontradas são naturais mas não que o aluno não tenha capacidade de aprender. Portanto, o principal objetivo deve ser de proporcionar o contato com a língua escrita para que o aluno surdo consiga interagir com a mesma no sentido de conseguir ler, interpretar e produzir textos da maneira que ele melhor conseguir.

8.4 Espacialidade, Língua Escrita e o Ensino de Geografia

Comentei que o objetivo inicial deste trabalho era o estudo de elementos necessários para elaboração de metodologias que tivesse como objeto de estudo a espacialidade dos surdos como recurso de aquisição da língua escrita que se constitui como segunda língua, visto que a língua natural dos surdos é a língua de sinais.

A modalidade viso-espacial da língua de sinais, foi o principal argumento para a necessidade de pesquisas que apontem para a espacialidade como recurso para o aprendizado da língua escrita, pois desta forma, através da comparação contrastiva da LIBRAS com a língua portuguesa escrita, o aluno pode partir da estrutura de sua língua materna para desenvolver o aprendizado da segunda língua.

Dada a complexibilidade de execução deste objetivo inicial, passei a trabalhar com a construção de recursos didáticos para o ensino da disciplina de Geografia, mas que tal procedimentos não ficasse limitado apenas aos recursos didáticos apresentados, mas que se constituísse como um ponto de partida relacionado com

outros elementos como o estudo da história das políticas pedagógicas para a educação dos surdos, a abordagem sobre o espaço pela psicologia cognitiva, a caracterização da língua de sinais em relação a espacialidade e simultaneidade como uma de suas características marcantes com o intuito de refletir sobre a contribuição da disciplina de Geografia para elaboração de uma proposta pedagógica bilíngüe.

Dado que a ciência geográfica caracteriza-se pelo estudo do espaço e as transformações nele provocadas pela ação humana, senti a necessidade de selecionar alguns de seus conceitos balizadores como: espaço natural, espaço geográfico, região, território e rede como conceitos que necessariamente devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia.

Estes conceitos têm que ser pensados não apenas relacionados ao ensino como também para pesquisas sobre a natureza e transformação do espaço enquanto objeto de estudo da Geografia, além da intenção a qual este trabalho se propõe de estudar metodologias que tenham como instrumento a espacialidade para a construção de conhecimento dos surdos em relação a língua escrita.

Na busca de referências para concretizar este objetivo, foi aqui mencionada a existência de várias concepções sobre a abordagem com bilingüismo, das quais a abordagem escolhida foi o bilingüismo que se caracteriza pela utilização da língua de sinais e o ensino da língua escrita como instrumentos, mas tendo como elementos norteadores os conceitos de cultura e identidades surdas constituintes da especificidade surda como diferença, a qual deve ser percebida como uma construção histórica e cultural permeada por disputas e relações de poder.

Considerando a língua de sinais e a língua escrita como instrumentos de ensino, tornam-se pertinentes algumas observações sobre a espacialidade enquanto instrumento de ensino da língua escrita, embora tais apontamentos não qualificam-se como uma metodologia acabada, visto que tais observações são fruto de minha experiência e reflexões parciais de um processo ainda em curso, cuja trajetória requer o aprofundamento de referências aqui discutidas bem como uma maior investigação teórica para concretizar o objeto de estudo mencionado.

Para iniciar minhas conclusões, gostaria de mencionar três observações de Pereira (2002): a primeira refere-se ao conceito de mapeamento espacial, conceito trabalhado por Emmorey, (1993) que são as relações entre objetos descritos e a língua de sinais, reforçando a indicação do estudo da espacialidade a partir do

conceito de fixos (sistema de objetos) e fluxos (sistemas de ações) de Milton Santos como elementos constituintes do espaço, os quais podem ser explorados na apropriação do texto escrito mediante a indicação dos mesmos expressos nos sujeitos, verbos e objetos da estrutura da língua escrita.

A segunda observação, diz respeito à menção de Pereira (2002, p.49) de que é através da língua de sinais que a criança surda constrói seu conhecimento de mundo “de modo que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido...” e é através da comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento de português”. É na comparação que o aluno recorre a sua modalidade lingüística para entender a estrutura da língua escrita o que faz lembrar a indicação de Grosjean que, ao aprender uma segunda língua, o aprendiz nunca “desativa” totalmente a sua língua materna. Considerando que a língua materna dos surdos tem na espacialidade uma de suas características mais fortes, é que a espacialidade constitui-se como objeto e instrumento de aprendizagem cujas referências teórico-metodológicas estão por ser construídas.

Neste sentido, interessa resgatar a observação de Karnopp (2002, p.59): “A análise e práticas discursivas utilizadas pelos surdos devem ser registradas, para que se conheçam as estratégias utilizadas pelos alunos no processo de leitura, análise e produção textual.” Acredito que a espacialidade é uma estratégia usada e que deve ser incentivada, daí a necessidade de pesquisas que tenham o estudo da espacialidade como objeto.

Como princípio metodológico de pesquisa, penso que a perspectiva dialógica, a partir das referências da teoria sócio-interacionista de considerar o meio social e a inter-relação entre os sujeitos que estabelecem comunicação a partir de uma língua comum, pode indicar caminhos de investigação.

Uma primeira iniciativa pode ser a indicação de Vygotsky de investigação da consciência do sujeito. Vygotsky acreditava que “a consciência pode ser estudada objetivamente por meio da interrogação do sujeito.” (Valsiner, 1999, p. 54-5), ou seja, deve-se partir de perguntas que questionem ao aluno surdo quais as estratégias por ele utilizadas para leitura e interpretação de diferentes tipos de textos? Quais as estratégias por ele utilizadas para apropriação dos diferentes significados das palavras? Como foi a construção do conhecimento da língua escrita no decorrer de seu histórico escolar? Quais as estratégias que foram utilizadas? O

que ele considerou significativo? Que sugestões ele teria para que a aprendizagem fosse mais significativa?

Enfim, penso que a utilização e percepção diferenciado do espaço pelos surdos ficaram evidentes na caracterização da língua de sinais realizada no quarto capítulo deste trabalho e a presença do mesmo, enquanto expressão de fluxos e fixos tanto no que se refere a abordagem da psicologia cognitiva, como nos trabalhos de produção escrita apresentados no capítulo 8.

Esta comprovação reforça a idéia de pesquisas sobre o uso e percepção do espaço pelos surdos cuja investigação pode partir da teoria sócio-interacionista em que a entrevista e a perspectiva dialógica podem constituir-se como um princípio de trabalho.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve por objetivo apresentar algumas sugestões didáticas para o ensino de Geografia na Educação de Surdos como ponto de partida para a reflexão sobre a necessidade de construção de uma proposta pedagógica que partisse do Bilingüismo como referencial teórico norteador a partir da perspectiva da utilização da língua de sinais e da língua escrita como principais instrumentos metodológicos para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Para concretização deste objetivo, buscou-se nos Estudos Culturais, mais especificamente, a referência teórica do Multiculturalismo crítico e dos Estudos Surdos para a elaboração deste trabalho.

Destas referências, enfoquei os conceitos de diferença, cultura e identidade como elementos fundamentais para a construção de propostas pedagógicas bilíngües. Além destes, o conceito de solidariedade no sentido empregado por McLaren no qual a solidariedade é entendida como defesa da liberdade, da democracia e dos direitos como base comum de luta e reivindicação. Uma solidariedade em que não se instaure a hegemonia de um pensamento único, mas que se construa a partir das divergências de idéias e do respeito em relação a diferença enquanto produto histórico-cultural cuja expressão é sempre como diferença política. Portanto, uma solidariedade em que construa a partir da divergência de idéias uma base comum de interação em busca da defesa da liberdade e conquista de direitos.

Em virtude da polêmica em torno da inclusão ou não de alunos surdos no ensino regular e também pelo fato deste trabalho ser resultado de uma experiência de inclusão de alunos surdos no Ensino de Jovens e Adultos, senti a necessidade de pesquisar a história das abordagens educacionais direcionadas para os surdos.

Conclui com a pesquisa histórica que a defesa da inclusão dos surdos no ensino regular corresponde a um processo histórico de correlações de forças em disputa por poderes e saberes, constituindo campos de forças opostos em busca de legitimidade e hegemonia de determinar qual proposta mais viável (e politicamente correta) para a educação de surdos.

Esta disputa constituiu-se em duas propostas opostas que direcionaram e influenciaram o desenvolvimento histórico das abordagens educacionais: de um lado o Ouvintismo na acepção dada por Skliar (1998, p.15) segundo a qual seria “um conjunto de representações de ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte;” de outro lado, o Bilingüismo cuja característica básica seria a utilização da língua de sinais como principal instrumento de ensino.

Das duas abordagens, constituíram-se novas propostas híbridas como resultado do contato ou mesmo das disputas originadas tanto do Ouvintismo como do Bilingüismo cuja trajetória e caracterização ainda tem que ser resgatada, tanto do âmbito global, como nos âmbitos nacionais, regionais e locais.

A discussão sobre inclusão estaria inserida neste processo histórico por disputa de poderes e saberes da qual a experiência de inclusão de surdos no Ensino de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha circunscreve-se na experiência histórica de ensino de surdos do município de Canoas cuja trajetória também deve ser investigada no que se refere as práticas e teorias adotadas, tanto em relação as abordagens educacionais enquanto referência teórica, como em relação as hibridizações e peculiaridades próprias.

Pessoalmente, acredito na inviabilidade da inclusão de alunos surdos no ensino regular devido a uma série de fatores dos quais destacaria o caráter ideológico de imposição da cultura majoritária em detrimento da cultura surda cuja especificidade constitui-se como diferença. A diferença, enquanto expressão política, tem que ser pensada como processo histórico que se constitui em expressão cultural cuja característica mais visível é a língua de sinais a qual coloca-se como um dos elementos de construção de identidade.

Ainda em relação à questão ideológica, a língua coloca-se como mediadora das construções de conhecimento de mundo estando estreitamente relacionada com a estrutura de pensamento, daí a língua constituir-se também como ideologia. Considerando que há interação mútua entre língua e pensamento, e que a mesma desenvolve-se mediante a interação social, concluiu-se que, a língua materna não é apenas instrumento de comunicação, mas também essencial para o desenvolvimento cognitivo, daí a impropriedade de uma política inclusiva no ensino regular, visto que as oportunidades de desenvolvimento cognitivo dos surdos ficam

prejudicadas em função de que o ensino processa-se em uma segunda língua e não em sua língua materna.

Considerando a perspectiva de Vygotsky de que o ensino deve partir do potencial forte do aluno e não daquilo que lhe falta, que a leitura e conhecimento de mundo dos surdos processa-se pela sua capacidade viso-espacial, a proposta de ensino deve valer-se desta capacidade, portanto a metodologia de ensino deve partir deste potencial que em escola inclusiva, não é contemplada na medida em que a estruturação curricular tem por base a modalidade oral-auditiva, daí o questionamento da viabilidade de uma política de inclusão de surdos no ensino regular.

Além disso, a inclusão de surdos no ensino regular não garante a inserção da cultura surda, dificultando a possibilidade para o aluno de construir sua identidade tendo como referência o surdo adulto e de participação da comunidade surda na elaboração da proposta pedagógica. Em vista disso, mesmo que a opção teórica seja o Bilingüismo como abordagem filosófica, o que ocorre é um Ouvintismo disfarçado de Bilingüismo na medida em que a utilização da língua de sinais fica subordinada as funções comunicativas da língua oral, pois toda a estruturação curricular orienta-se pela modalidade oral-auditiva caracterizando-se como colonialismo curricular.

Foi defendido neste trabalho, que uma proposta Bilíngüe de qualidade só é possível em escolas exclusivas para surdos, mas que a inclusão em escolas regulares é uma realidade. Para os profissionais que acreditam na escola exclusiva para surdos como alternativa mais viável, a divulgação da língua de sinais e da cultura surda nas escolas inclusivas coloca-se como alternativa de constituição de territorialidade de resistência com a intenção de reivindicar a construção de novas escolas exclusivas para surdos.

Apresentei neste trabalho algumas concepções de Bilingüismo entre as quais optei para a realização deste trabalho a concepção que parte da diferença como produto histórico e cultural cuja especificidade manifesta-se na construção de múltiplas identidades transitórias e em movimento as quais devem ser respeitadas. A elaboração de uma proposta pedagógica Bilíngüe requer o envolvimento da comunidade surda e de todos profissionais envolvidos.

Neste trabalho optei pela abordagem que considera o Bilingüismo como contato entre duas línguas: a língua de sinais e a língua oral escrita devido à

natureza do trabalho de investigação ao qual me propus. Mas para elaboração de uma proposta educacional, penso que, além das considerações apontadas no parágrafo anterior, as indicações de Skliar (1998) sobre os quatro níveis de reflexão necessários para a elaboração de uma proposta bilíngüe: os mecanismos de poder/saber da ideologia dominante; a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para surdos, possibilidade de desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários e as potencialidades educacionais dos surdos.

Pesquisei sobre duas das indicações de Skliar: os mecanismos de poder/saber abordado na primeira parte deste trabalho sobre a configuração de campos de força em disputa pela supremacia de seus respectivos projetos educacionais e as potencialidades educacionais dos surdos a partir da ótica espacial e suas implicações com a disciplina de Geografia.

Levando em consideração de que a metodologia de ensino deve partir das potencialidades do aluno, há a necessidade de investigação de metodologias de ensino que explorem os recursos visuais como instrumento de ensino e também a espacialidade da língua de sinais enquanto referência de interação do surdo com o mundo. A espacialidade, enquanto referência de leitura e conhecimento de mundo, expressa-se pela inter-relação de fixos (objetos) e fluxos (movimento) como instrumento de interação com o mundo.

Partindo da idéia da espacialidade como instrumento de interação com o mundo, é que pesquisei a possibilidade de utilizá-la como referência para o ensino da língua escrita, visto que esta se constituiu como segunda língua para os surdos. Esta investigação coloca-se como um campo de pesquisa do qual a teoria sócio-interacionista, a partir da perspectiva dialógica, pode constituir-se como referência teórico-metodológica para estudo da percepção e utilização espacial pelos surdos enquanto instrumento de aprendizagem da língua escrita.

Enquanto instrumento metodológico, a interação dialógica processa-se através da comunicação em língua de sinais e a partir desta, a exploração de diferentes tipos de textos em língua escrita com o intuito de analisar as estratégias empregadas pelo estudante surdo no contato com a língua escrita, indicando-lhes a análise contrastiva como metodologia de interpretação do texto escrito.

A comparação da estrutura das duas línguas, o questionamento da percepção e interpretação dos textos podem indicar linhas de investigação para caracterização e utilização da espacialidade na aprendizagem da língua escrita, não esquecendo

que a interação comunicativa em língua de sinais coloca-se como principal instrumento de investigação considerando que o conhecimento da língua, tanto para o ouvinte que aprende como para o surdo enquanto usuário e pertencente a comunidade lingüística, processa-se no convívio social, daí a interação dialógica como metodologia de pesquisa.

Deve-se ter presente, que a língua escrita para o surdo constitui-se como língua estrangeira, sendo portanto viável a investigação de metodologias existentes para o ensino de língua estrangeira. Além disso, é conveniente que se diga que a produção textual pelos surdos realiza-se com a interferência da estrutura da sua língua materna. Neste sentido, deve-se evitar a expectativa de produções textuais semelhante à produção de alunos ouvintes, devendo o trabalho ser direcionado para a compreensão e caracterização de diferentes tipos de textos com o intuito da língua escrita servir como instrumento de comunicação e inter-relação dos surdos com o mundo ouvinte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. **Segredos e Silêncios na Educação de Surdos**. Bahia: Editora Autêntica, 1998.
- CASTRO, I. E.; CORRÊA, R.L.; GOMES, P.C.C. **Geografia: conceitos e temas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- CASTROGIOVANI, A.C.; CALLAI, H.C.; SCHÄFFER, N.O.; KAERCHER, N.A. (orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.
- CAVALCANTI, Lana S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CICCONI, M. Marta. A linearidade do português escrito e uma proposta bimodal numa pré-escola de surdos. In: **ESPAÇO: informativo técnico-científico do INES**. Rio de Janeiro: nº 6 (mar.1997).
- COLL, César et al. **O Construtivismo em Sala de Aula**. São Paulo. Ed. Ática, 1998.
- CORTES, Soraya M. V. Técnicas de coletas e análise qualitativa de dados. In: **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v.9. 1998, p.11-47.
- COSTA, Wanderley M. O Espaço como Categoria de Análise. In: **Revista do Departamento de Geografia da USP**, nº 2, 1986.
- DEFICIENTCHÊ. **D.A tem Comunicação Total na Escola Ícaro**. [S.l.:s.n.] Ano III, nº 24 ago.1988.
- FERNANDES, E. **Problemas Lingüísticos e cognitivos nos surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos**. v.2 Porto Alegre: Ed. Mediação,1999.
- FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- FRANCO, Monique. Sala de aula inclusiva: o currículo e a diversidade lingüística e identitária. In: **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**. Rio de Janeiro, nº 13, jun/dez. 2000.

_____. Currículo e Emancipação: Pesquisa de Reformulação Curricular do Ensino de Surdos - INES. In: **Espaço: informativo técnico-científico do INES**. Rio de Janeiro, nº10, jul./dez. 1998.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos**. v.2 Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

FUNDAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA E DE ALTAS HABILIDADES NO RIO GRANDE DO SUL; FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS E SECRETARIA DA EDUCAÇÃO / DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Surdos: direitos e surdez. A acessibilidade promovendo a cidadania dos surdos**. Porto Alegre: GRAFO, 2002.

GESUELI, Zilda M. A Intertextualidade na Elaboração Narrativa em Língua de Sinais. In: LACERDA, C.B.F.; GOES, M.C.R. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Louise, 2000.

GOES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1996.

_____. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C.B.F.; GOES, M.C.R. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Louise, 2000.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Ed. Plexus, 1997.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papyrus, 1996.

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização entre redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, I. E.; CORRÊA, R.L.; GOMES, P.C.C. **Geografia: conceitos e temas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.165-205.

_____. **Territórios Alternativos**. Niterói: Contexto / EdUFF, 2002.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 9ª Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

KARNOPP, Lodenir B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia B. et. al. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

- KARNOPP, Lodenir B.; QUADROS, Ronice Miller. **Linguística Aplicada à Língua de Sinais Brasileira**. Porto Alegre, ArtMed. (no prelo).
- KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte: nº 8 (maio/ago. 1998).
- LACERDA, Cristina B. F. O Intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: Ana Claudia B. et. al. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LOPES, Alice R. Cassimiro. Pluralismo Cultural: preconizando o consenso ou assumindo o conflito? In: **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**. Rio de Janeiro, nº 8, jul./dez. 1997.
- LUNARDI, M. L. **Educação de Surdos e Currículo: um espaço de lutas e conflito**. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (mestrado em educação) Faculdade de Educação de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.
- MORAES, A. C. Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. 17ª Ed. São Paulo: Hucitec., 1999.
- MORAES, A. C. Robert; COSTA, W. M. **Geografia Crítica: a valorização do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MORENI, Maria; STRACCIA, Carlos. **GHD: Geografia e História em Debate, v.3**. São Paulo: FTD / Medodista, [199?].
- MOURA, Maria C. **O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Revinter / FAPESP, 2000.
- OLIVEIRA, A. U. Espaço e Tempo: compreensão materialista dialética. In: SANTOS, M. (org.). **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.
- PERLIN, Gládis T.T. **História da língua de sinais no Rio Grande do Sul**. Universidade Luterana do Brasil. Curso de LIBRAS, nível II. [S.l.:s.n.].
- _____. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2001, 2ª ed.

- PINO, Angel. A Categoria de “espaço” em Psicologia. In: ZAMBONI, Ernesta; MIGUEL, Antônio (orgs.). **Representações do Espaço: multidisciplinaridade na educação**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 51-67.
- QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.
- QUAINI, Massimo. **A Construção da Geografia Humana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEIDRICH, Álvaro. **Geografia e Educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- Rio de Janeiro, nº 7, jul/dez.1997.
- SÁ, Nídia R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- _____. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EDUFF, 1999.
- SACKS, O. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. 3ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Especial, inclusão e globalização: algumas reflexões. In: **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**.
- SISTO, Fermino Fernandes. A Construção do Espaço Cognitivo em Jean Piaget. In: ZAMBONI, Ernesta; MIGUEL, Antônio (orgs.). **Representações do Espaço: multidisciplinaridade na educação**. Campinas: Autores Associados, 1996. p.69-91.
- SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Ed. Mediação. 1999.
- _____. A Reestruturação Curricular e as Políticas Educacionais para as diferenças: o Caso dos Surdos. In: SILVA, Heron; AZEVEDO, José; SANTOS, Edmilson (Orgs.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Ed. SMED, 1997. 366 p., p.242-281.
- _____. **Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.
- _____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. **Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

_____. Sobre o currículo na educação de surdos. In: **Revista Espaço: Informativo Técnico Científico do INES.** Rio de Janeiro, nº 8, ago/dez. 1997.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

SOUZA, Álvaro J. **Geografia Lingüística: dominação e liberdade.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Repensando a Geografia).

SOUZA, Marcelo J.L. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; CORRÊA, R.L.; GOMES, P.C.C. **Geografia: conceitos e temas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. O Espaço geográfico uno e múltiplo. In: SUERTEGARAY; BASSO; VERDUM. **Ambiente e Lugar no urbano: a grande Porto Alegre.** Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SISTEMA DE BIBLIOTECAS. **Teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos.** Curitiba: Ed. Da UFPR, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SISTEMA DE BIBLIOTECAS. **Citações e notas de rodapé.** Curitiba: Ed. Da UFPR, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos: teses, dissertações e outros.** Porto Alegre: il. 2003.

VEER, R. v. d. & VALSINER, J. **Vygotsky: Uma Síntese.** 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VIADER, M.P.F; PERTRUSA, E.; VINARDELL, M. Importância de las estrategias y recursos dela maestra sorda em el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos.** v.2 Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras Esgogidas V. 5: Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1996.

ANEXO A: Projeto Cultura e Educação de Surdos no Curso de Suplência

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FARROUPILHA
PROJETO PEDAGÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS**

**CULTURA E INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS
NO CURSO DE SUPLÊNCIA**

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: LÍDIA MARIA GONZATTI
PROFESSORES: ADRIANA LONGONI PFEIL
CLAUDIONIR BORGES DA SILVA**

Canoas, novembro de 2001

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FARROUPILHA
PROJETO PEDAGÓGICO PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

CULTURA E INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO CURSO DE SUPLÊNCIA

1-OBJETIVO GERAL

* Garantir ao aluno surdo um espaço pedagógico do currículo escolar capaz de resgatar, perante a comunidade escolar, a cultura surda e o respeito pela mesma enquanto cultura diferente, com recursos humanos e materiais capazes de oportunizar uma aprendizagem significativa e de qualidade, tanto em relação aos conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas como em relação à aquisição e domínio da língua materna (LIBRAS), e a segunda língua (Língua Portuguesa).

2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Oportunizar ao aluno acesso à cultura surda com o intuito do mesmo construir sua identidade de inserção na cultura surda;
- * Possibilitar ao aluno a aprendizagem da Língua de Sinais (LIBRAS);
- * Reconhecer a cultura surda e cultura ouvinte como culturas diferentes e de igual importância e valorização social;
- * Divulgar a Língua de Sinais através de cursos, seminários para toda comunidade escolar;
- * Propiciar ao aluno recursos didáticos que o levem a reflexão sobre a importância e a utilização da leitura e escrita da Língua Portuguesa enquanto segunda língua a qual permite acesso aos bens culturais

- * Promover a ampliação de vocabulário e compreensão da estrutura da língua escrita;
- * Reconhecer e realizar leituras de diferentes tipos de textos;
- * Ampliar a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula a partir de textos oferecidos pelas disciplinas escolares;
- * Desenvolver o gosto pela leitura e valorização da escrita.

3- PÚBLICO ALVO

- * Alunos surdos e comunidade escolar da Escola Municipal Farroupilha.

4- APRESENTAÇÃO DO TEMA

4.1 - Histórico e Caracterização da Inclusão de Alunos Surdos Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha.

O Curso de Suplência - Ciclo Final da Escola Municipal de Ensino Fundamental Farroupilha - em março de 2000 (1º semestre) recebeu 09 (nove) alunos(as) surdos(as) a fim de fazerem parte da inclusão e integração do Curso de Suplência, Etapa I (equivalente a 5ª série do Ensino Fundamental). O Curso de Suplência estava dividido em três etapas, sendo que a terceira etapa subdividia-se em Etapa 3A e 3B com, aproximadamente, 400 alunos(as) jovens e adultos na maioria trabalhadores(as).

Com o ingresso de alunos(as) surdos(as) na escola, iniciou-se a busca de recursos, bibliografias e cursos sobre a Cultura Surda junto a Secretaria de Educação - SMEC - e a própria escola.

No primeiro semestre houve uma reunião com a equipe técnica de SMEC, responsável pelo ensino de alunos portadores de necessidades especiais a fim de que os professores(as) pudessem obter informações sobre os procedimentos necessários para o processo de ensino-aprendizagem de alunos(as) surdos(as). Neste mesmo semestre, a escola recebeu a professora Teresinha de Fátima

Perpétua como professora-referência para as atividades de tradução da língua materna dos surdos (LIBRAS) e segunda língua (Língua portuguesa).

No segundo semestre contou-se com a participação dos professores(as) no curso de Língua de Sinais oferecido pela SMEC na universidade Luterana do Brasil - ULBRA- e mais uma professora-referência para auxiliar nas atividades de tradução em sala de aula. Ainda neste semestre, com o intuito de oferecer um espaço pedagógico de auxílio aos alunos surdos nas disciplinas que os mesmos encontrassem dificuldades foram oportunizadas oficinas de estudos por professores(as) titulares e professora substituta.

No primeiro e segundo semestre de 2001, a escola permaneceu com o auxílio de dois professores-referência e oficinas pedagógicas de auxílio de aprendizagem com um universo de 13 alunos surdos no primeiro semestre e 11, no segundo.

Para o ano letivo de 2002, uma previsão de 16 alunos surdos integrados em diferentes turmas (Etapas 1, 2, 3A e 3B), embora a experiência de outros semestres o número de procura foi sempre superior ao número previsto.

Tendo em vista as dificuldades encontradas na experiência de inclusão de alunos(as) surdos(as) no Curso de Suplência em função do mesmo caracterizar-se pela intensidade de conteúdos a serem desenvolvidos, agravado pela carência de recursos humanos e materiais para um ensino de qualidade o qual processa-se em duas línguas de modalidades diferentes, sugere-se o presente projeto no EJA - Anos Finais da Escola municipal de Ensino Fundamental Farroupilha.

Para concretização do projeto, está sendo solicitado a contratação de mais dois professores(as)-referência totalizando 04 professores(as) com os dois profissionais já existentes, um professor(a) ou instrutor(a) surdo(a) de língua Brasileira de Sinais -LIBRAS-, além de cursos e atividades culturais conforme as justificativas e planejamento previsto nos parágrafos que seguem.

5- JUSTIFICATIVA

A atual política educacional brasileira, sistematizada nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB), prevê a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular, o que tem provocado muita polêmica entre professores e especialistas em educação.

De um lado posicionam-se os favoráveis à inclusão alegando tal iniciativa como expressão da democratização e combate ao preconceito e exclusão; de outro lado os que criticam a inclusão devido à falta de recursos materiais e de profissionais preparados para oferecer um ensino de qualidade; os alunos os quais seriam vítimas de uma política cujo principal objetivo seria economizar recursos financeiros necessários para implantação de um ensino capaz de tudo isso, caracterizando o desrespeito com os direitos de cidadania destes alunos.

A educação de alunos surdos está inserida dentro deste contexto, em que especialistas e educadores também se dividem entre a inclusão destes alunos no ensino regular ou a necessidade de escolas somente para alunos surdos.

Com ou sem inclusão de alunos surdos no ensino regular, tem-se a necessidade de elaborar uma metodologia, bem como recursos humanos e materiais capazes de tornar a aprendizagem significativa para estes alunos, na medida em que o currículo é fundamentalmente elaborado a partir da perspectiva de ouvintes caracterizando-o como um currículo alicerçado na perspectiva oral-auditiva, dificultando a integração de alunos surdos uma vez que os mesmos não dispõem da oralidade e da audição para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.

A dificuldade destes alunos começa com a utilização da Língua Portuguesa, uma vez que a estrutura da mesma está muito relacionada com a audição e a oralidade. Como se isso não bastasse, a Língua Portuguesa coloca-se numa perspectiva de segunda língua ou como uma língua estrangeira, visto que a língua brasileira de sinais - LIBRAS - é considerada como a primeira língua ou língua materna para os surdos.

O espaço pedagógico para língua materna tem que ser garantido mediante a presença de professor(a)-referência, professor(a) ou instrutor(a) surdo(a) de LIBRAS, cursos, seminários e atividades culturais oferecidos para toda comunidade escolar.

Entende-se por professor(a)-referência, o professor(a) que realiza o trabalho de tradução de ambas as línguas e de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem do aluno, tanto em sala de aula, como em oficinas pedagógicas. A presença deste profissional é indispensável na medida em que a aprendizagem ocorre através da utilização de duas línguas com características diferentes.

Além do trabalho de tradução, compete ao professor(a)-referência auxiliar, mediante orientação do professor(a) titular das disciplinas, sua intervenção pedagógica junto ao aluno(a) surdo(a) para tornar a aprendizagem significativa.

A procura crescente de alunos surdos, sempre superiores à previsão feita pela escola, reforça a necessidade da presença dos quatro profissionais solicitados e não apenas pelo aumento da procura mas principalmente pela previsão dos surdos(as) que já são alunos da escola estarem distribuídos nas quatro turmas do Curso de Suplência.

A garantia de inserção da cultura surda no currículo escolar processa-se com atividades culturais destinadas a comunidade surda e ouvinte e também com a presença de um professor(a) ou instrutor(a) surdo(a).

Justifica-se a presença de um adulto surdo(a) devido à necessidade de construção de identidade e convívio com a cultura surda. Somente um profissional surdo(a) tem a capacidade de transmitir os valores culturais e ampliar o conhecimento da riqueza e complexidade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), quer nas atividades culturais, quer na realização de cursos de Língua de Sinais.

O professor(a) a ou instrutor(a) surdo(a) de Língua de Sinais, além das atividades citadas, pode contribuir significativamente no planejamento de atividades culturais, no contato e aproximação da comunidade surda da escola, na organização de seminários e cursos de capacitação teórica e metodológica de professores para o ensino de suas respectivas disciplinas para alunos(as) surdos(as) bem como participar da elaboração e implantação de projetos pedagógicos na escola.

No que se refere à aquisição pelo surdo(a) da segunda língua, um trabalho que priorize o acesso e aquisição da estrutura e de vocabulário da Língua Portuguesa faz-se necessário, seja à escola de surdos ou escolas regulares, principalmente nestas segundas em que a especificidade da cultura surda fica a margem do currículo dado o caráter minoritário destes alunos(as) no universo escolar e pela imposição da cultura ouvinte como expressão do poder hegemônico da maioria ouvinte em detrimento da cultura surda.

Neste sentido, a busca de metodologias de ensino das disciplinas do Ensino Fundamental e relacionadas com as necessidades dos surdos(as), principalmente a aquisição da segunda língua, coloca-se como prioridade para o ensino e propostas curriculares de educação de surdos. Uma metodologia que facilite a aquisição da linguagem escrita através do estudo dos conceitos básicos de cada uma das

disciplinas visando construir o que FREIRE_ denomina como "ensino de uma língua instrumental". Língua instrumental no sentido da Língua Portuguesa ser para os surdos(as) uma segunda língua, ou seja, com dificuldades semelhantes que uma pessoa enfrenta quando se aprende uma língua estrangeira.

6- REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de ensino-aprendizagem para surdos estabeleceu-se em três propostas distintas: Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo.

O Oralismo enfatiza a aquisição da língua pela oralização e foi o mais utilizado durante o século passado e atual. A Comunicação Total procura utilizar diferentes metodologias com o objetivo de sociabilizar os surdos com ouvintes, utilizando a oralidade, a língua de sinais, gestos, mímica, bimodalismo e todas as formas possíveis de comunicação. O principal objetivo da Comunicação Total é a comunicação utilizando todas as modalidades possíveis para atingir esta meta. Emprega uso simultâneo de duas línguas: sinais e orais sendo esta prática conhecida como bimodalismo.

O Bilingüismo parte da necessidade de interação da primeira e segunda língua considerando a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda. A utilização das duas línguas é realizada em momentos distintos em que uma língua não interfere na estrutura da outra. Referencia a comunidade surda como uma cultura diferente, daí a valorização de respeito à cultura e identidade surda em que o adulto surdo é apontado como elemento fundamental para construção da identidade e educação de alunos surdos, elementos essenciais para propostas educacionais.

Para a realização deste trabalho, será utilizado como referencial teórico norteador o Bilingüismo, numa perspectiva sócio-interacionista conforme as indicações de Alice Maria da Fonseca Freire em seu trabalho: Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Utilizando-se da teoria de Vygotsky, a autora enfatiza que a construção do conhecimento processa-se na interação entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Salienta a maior complexidade da avaliação sócio-interacionista, pois a mesma deve ocorrer num ambiente de ação envolvendo alunos e professores em que a resolução de tarefas sirva como fio condutor da construção de conhecimento em esforço conjunto de exploração do nível real de conhecimento e as possibilidades de aprendizagem de seu conhecimento potencial, em que sejam analisadas as diferentes perspectivas dos envolvidos na construção de conhecimento.

Segundo a autora, as pessoas usam três tipos de conhecimento numa perspectiva de construção de significado: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento de organização de textos.

O conhecimento sistêmico refere-se à organização lingüística; os conhecimentos de mundo são as experiências vivenciadas pelo aluno e o conhecimento de organização de texto refere-se à organização da informação em diferentes tipos de textos, tanto orais como escritos.

Argumentando que a aprendizagem ocorre entre o nível real e o nível proximal do aluno, ou seja, o aluno deve aprender a partir do seu próprio conhecimento, é que defende que a aprendizagem da leitura escrita deve partir da primeira língua, no caso dos surdos, a língua de sinais. Portanto, a utilização da primeira língua deve servir como instrumento de aquisição da segunda língua.

A orientação de partir da primeira língua como instrumento de aprendizagem da segunda língua é válida, mas sem perder a perspectiva do Bilingüismo no sentido de que não haja uma imposição cultural da segunda sobre a primeira. O Bilingüismo é aqui entendido como a utilização de duas línguas pelo indivíduo no convívio social em que se interagem duas linguagens, portanto, duas culturas diferentes as quais devem ser respeitadas mutuamente.

7- METOLOGIA

Partindo do Bilingüismo como teoria norteadora do processo de ensino-aprendizagem para alunos surdos, a língua de sinais será o principal instrumento de aquisição da segunda língua. Considerando Língua Portuguesa como segunda língua, o objetivo em relação à aprendizagem da segunda língua orientar-se-á pela aquisição vocabular para exercício da leitura, interpretação e produção textual.

Objetivam-se atividades para aquisição de vocabulário a partir das referências de Alice Freire de tratar a Língua Portuguesa numa perspectiva de língua

instrumental no sentido da sua utilização contribuir para aquisição de habilidades para leitura e produção escrita.

Objetivando a aquisição vocabular numa perspectiva de língua instrumental em que esta cumpre o papel de comunicação entre a língua ouvinte e a língua de sinais, desenvolver-se-á atividades que envolvam discussões sobre conceitos básicos das disciplinas estudadas em sala de aula, priorizando os conteúdos das disciplinas cujo entendimento esteja contemplado na língua de sinais visto que é a partir dela que o surdo constrói conhecimento de significado para que posteriormente consiga expressar-se na língua escrita.

As atividades a serem desenvolvidas ocorrerão em dois momentos: na sala de aula junto às atividades desenvolvidas pelas professoras titulares das disciplinas e nas oficinas bilíngües direcionadas aos alunos surdos.

Em sala de aula, os procedimentos utilizados serão: tradução para a língua de sinais das explicações da professora relativos aos conteúdos e às solicitações de realização de atividades. Para realização das atividades, o aluno terá que traduzir em língua de sinais textos e solicitações de exercícios. Em língua de sinais o professor(a)-referência ou intérprete deverá explicar aos alunos as palavras desconhecidas e as atividades solicitadas não entendidas.

Após a realização das atividades, o professor(a)-referência ou intérprete auxiliará os alunos no aprofundamento da expressão escrita realizando correções e incentivando o aluno na ampliação de textos e respostas de atividades. .

As oficinas Bilíngües ocorrerão em duas modalidades: uma de caráter obrigatório, duas vezes semanais de 25 minutos e outra de caráter opcional oferecida duas vezes por semana com duração de 40 minutos.

A oficina de caráter obrigatório ocorrerá em dias alternados de cada semana com o objetivo de constituir-se como um espaço pedagógico tanto para alunos(as) surdos(as) como para alunos ouvintes. Neste espaço, os alunos surdos terão a oportunidade de esclarecimento de dúvidas e realização de atividades extraclasse, o mesmo ocorrendo com os alunos ouvintes diferenciando-se apenas que, estes últimos contarão com o auxílio do professor(a) titular enquanto que os primeiros contarão também com o auxílio do professor(a)-referência ou intérprete.

Justifica-se a realização da oficina em horário de aula devido à falta de tempo que alunos(as) trabalhadores(as) surdos(as) e ouvintes têm para estudar, esclarecer dúvidas e até mesmo realizar atividades extraclasse quando solicitadas. A opção de

funcionamento da oficina com horário previsto para iniciar às 18:45h com término às 19:10h, em dias alternados da semana, deve-se ao fato do desenvolvimento da mesma ocorrer em horário de aula com o intuito de nenhuma disciplina sair prejudicada no que se refere ao tempo disponibilizado para a ocorrência da mesma e também para que todas as disciplinas possam ser contempladas no sentido de haver um espaço de estudo em que os alunos possam desenvolver atividades relacionadas às mesmas. Portanto, o benefício do desenvolvimento da oficina atingirá a todos: aos alunos surdos que terão mais uma oportunidade de esclarecer suas dificuldades com o conteúdo e com a Língua Portuguesa, os alunos ouvintes que terão o mesmo espaço para esclarecimento de dúvidas e realização de atividades das disciplinas e os professores(a que terão a oportunidade de acompanhar o rendimento de seus alunos(as).

Oferecidas duas vezes por semana com início das atividades previstas para às 18:30h e término às 19:00h, as oficinas de caráter opcional serão destinadas aos alunos surdos que estão estudando no EJA - Anos Finais da escola. O objetivo será a aquisição da leitura e língua escrita utilizando-se como instrumento diferentes tipos de textos, conceitos ou conteúdos desenvolvidos em sala de aula nas diferentes disciplinas.

Esta oficina ocorrerá uma vez por semana, pois para sua realização necessitar-se-á do empréstimo de 15 minutos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em um dos dias em que as mesmas são desenvolvidas. Justifica-se o empréstimo de 15 minutos da disciplina de Língua Portuguesa dada a natureza do trabalho a ser realizado envolvendo o estudo de duas línguas com modalidades diferentes. Acrescenta-se a este argumento, o fato de que muitos alunos trabalhadores não conseguem chegar à escola antes das 19:00h. Esta realidade fez surgir a sugestão dada às professoras de retomar conteúdos já trabalhados nos minutos iniciais como forma de não prejudicar os alunos trabalhadores que chegam atrasados. Portanto, os 15 minutos em que os alunos surdos estiverem ausentes não acarretará perda de conteúdos, uma vez que o trabalho de cunho mais individualizado oferecido na oficina qualificará a intervenção pedagógica referente ao processo de ensino-aprendizagem. A prioridade será atender as necessidades do aluno como complemento das atividades desenvolvidas em sala de aula ou com atividades próprias planejadas para este fim (ver anexo I e 2).

Quanto à disciplina de Matemática, o critério utilizado para que a mesma disponibilize 15 minutos para a realização da oficina é a carga horária maior que esta disciplina tem em relação às demais, excetuando-se a disciplina de Língua Portuguesa.

Um outro motivo é a dificuldade que os alunos apresentam nesta disciplina, fato este constatado nas experiências vivenciadas em oficinas e atividades de sala de aula, principalmente nas quatro operações e pela constante e necessária solicitação de atividades extraclasse como procedimento didático para que os alunos possam acompanhar e aprender os conteúdos ensinados.

Para realização das atividades descritas, são necessários 04 professores-referência, pois o Curso de Suplência está organizado em quatro etapas havendo a previsão de alunos integrados em cada uma delas. Mesmo que ocorra a inclusão de um só aluno em alguma das etapas, defende-se aqui o direito à comunicabilidade e a oferta de todos os recursos disponíveis para que aluno tenha um ensino de qualidade, pois não é a quantidade de alunos em sala de aula que determina a necessidade de um professor-referência ou até mesmo de um intérprete de língua de sinais e sim a modalidade da língua oral inacessível e diferente da modalidade visual-espacial da língua de sinais.

A ausência de um dos profissionais citados não garante o entendimento do aluno no que se relaciona à aprendizagem, visto que a mesma processa-se pela língua oral cuja modalidade difere da modalidade visual-espacial da LIBRAS. Além disso, o currículo do Curso de Suplência prevê o ensino de conteúdos que corresponde às séries finais do ensino regular do Ensino Fundamental em tempo reduzido (2 anos), enquanto que no ensino regular é previsto para 4 anos. Portanto, a modalidade diferenciada das línguas e a intensidade de conteúdos ministrados em sala de aula requerem que o aluno surdo tenha a presença constante de um professor(a)-referência ou um intérprete de LIBRAS em sala de aula.

Conforme já justificado, a atuação do professor(a) ou instrutor(a) de LIBRAS é importante para a construção de identidade dos alunos surdos com um adulto que também seja surdo, garante-se um adulto para divulgação da cultura surda, ensino da língua de sinais e também para reflexão sobre a inclusão e ensino de alunos surdos no Ensino Fundamental.

Os cursos de LIBRAS serão de responsabilidade deste profissional em duas modalidades distintas: um curso oferecido aos alunos surdos e outro para a comunidade escolar.

O curso de LIBRAS destinado aos alunos surdos fará parte do currículo do Curso de Suplência de caráter obrigatório cujas aulas ocuparão o mesmo espaço da grade curricular destinado para a Língua Inglesa. Partindo da idéia de que a Língua Portuguesa é colocada aos surdos como língua estrangeira e que a Língua Inglesa não é obrigatória para este público visto que eles já estudam uma língua estrangeira, é que se justifica a substituição da Língua Inglesa pela LIBRAS na grade curricular, embora tenha que ser garantido aos alunos surdos que assim desejar, cursar a disciplina de Língua Inglesa como já ocorreu com alguns alunos(as) surdos(as).

Em relação ao plano de curso da LIBRAS, o mesmo deve ser elaborado pelo profissional que irá desenvolvê-lo. No entanto, sugere-se que os Planos de Estudos devam estar estruturados de forma que resgatem a História do movimento dos surdos no Brasil e no Mundo e o aprofundamento do conhecimento da língua por seus usuários.

Quanto ao curso destinado para a comunidade cujos Planos de Estudos também devem ser de autoria do profissional responsável, sugere-se um curso básico com conteúdos como: alfabeto manual, classificadores, símbolos e linguagem de sinais.

Apenas a presença de um destes profissionais não garante um espaço para a manifestação da cultura surda no ambiente escolar e ensino de qualidade. É preciso oferecer ao corpo docente cursos de formação e recursos materiais que instrumentalizem sua interação no processo de ensino-aprendizagem.

Para sanar ou amenizar esta necessidade, propõe-se à realização de dois seminários para o ano letivo de 2002: um no início do primeiro semestre com o tema: Bilingüismo e Metodologia de Ensino para Alunos Surdos e o outro no segundo semestre com intuito reflexivo sobre a experiência de inclusão de alunos surdos, avaliação e planejamento para o ano letivo seguinte.

O desenvolvimento do projeto ocorrerá em duas etapas:

1ª ETAPA

Apresentação e discussão do projeto com todos os envolvidos (professores, alunos e equipe diretiva da escola) que deverá ocorrer durante o final do segundo semestre de 2001. Esta etapa corresponde não somente com a apresentação e esclarecimentos como também a discussão de sugestões para a implantação do projeto como atividades culturais e temas geradores de atividades interdisciplinares a partir das diferentes expectativas.

2ª ETAPA

A partir do planejamento realizado na primeira etapa, concretizá-lo mediante discussões e planejamento coletivo numa perspectiva dialógica e sócio-interacionista refletindo e avaliando tanto os procedimentos de ensino como também a realização de atividades culturais.

8- RECURSOS

1. Humanos

- 01 professor ou instrutor surdo de LIBRAS;
- 04 professores-referência ou profissionais intérpretes de LIBRAS;
- 02 palestrantes para os seminários;
- 03 professores oficinairos para os seminários;

2. Materiais

- Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira - Libras;
- Uma caixa de transparências;
- 200 fotocópias mensais;
- 20 transparências coloridas para cada um dos professores(as) do Curso de Suplência;

9- CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

PROFISSIONAL	ATIVIDADES	1º SEMESTRE/02	2º SEMESTRE/02
Professor(a)/Instrutor(a) surdo(a)	Curso de LIBRAS para alunos surdos	01 vez na semana (4h)	01 vez na semana(4h)
Professor(a)/Instrutor(a) surdo(a)	Curso de LIBRAS para comunidade	40 horas	40 horas
Professor(a)-referência/intérprete	Tradução e auxílio em sala de aula	2ª à 6ª feira	2ª à 6ª feira
	Oficina Bilíngüe Obrigatória	02 vezes por semana de 25 minutos	02 vezes por semana de 25 minutos
	Bilíngüe Opcional	02 vezes por semana de 30 minutos	02 vezes por semana de 30 minutos
01 Palestrante	Sem.: Bilingüismo e metodologia de ensino	Mês de abril/2002	
03 Professores Oficineiros	Sem.: Bilingüismo e metodologia de ensino	Mês de abril/2002	
01 Palestrante	Sem.: Avaliação e Planejamento.		Final do mês de novembro/2002
03 Professores Oficineiros	Sem.: Avaliação e Planejamento		Final do mês de novembro/2002

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FARROUPILHA
CURSO DE SUPLÊNCIA
PROJETO: CULTURA E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CURSO DE SUPLÊNCIA

ANEXO 01

OFICINA BILÍNGÜE PARA ALUNOS SURDOS

1-OBJETIVO GERAL

- Propiciar ao aluno recursos didáticos que o levem a reflexão sobre a importância e a utilização da leitura e escrita da Língua Portuguesa enquanto segunda língua a qual permite acesso aos bens culturais.

2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ampliação de vocabulário e compreensão da estrutura da língua escrita;
- Reconhecer e realizar leituras de diferentes tipos de textos;
- Ampliar a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula a partir de textos oferecidos pelas disciplinas escolares;
- Desenvolver o gosto pela leitura e valorização da escrita.

3 - REFERENCIAL TEÓRICO

- Construtivismo sócio-interacionista a partir dos conceitos de conhecimento real e zona proximal de Vygotsky.

4 – METODOLOGIA

- Desenvolver atividades a partir do tema gerador "ambiente" objetivando desenvolver uma proposta interdisciplinar de Educação Ambiental;
- Trabalhar diferentes tipos de textos relacionados com o tema gerador que envolva leitura, reflexão pessoal, explicações em língua de sinais da compreensão do texto;
- Resumo do texto em língua escrita;
- Aprofundamento e correções da expressão escrita;
- Aplicações de desenhos, fotos para desenvolvimento de produções espontâneas de textos.

5 – PÚBLICO ALVO

- Alunos surdos do Curso de Suplência.

6 - PERIODICIDADE

- Oficina Obrigatória: duas vezes semanais: 25 minutos
- Oficina Opcional: uma vez semanal das 18:30 às 19:00h .

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FARROUPILHA
CURSO DE SUPLÊNCIA
PROJETO: CULTURA E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CURSO DE SUPLÊNCIA

ANEXO 02

OFICINA BILÍNGÜE DE MATEMÁTICA

1-OBJETIVOS

- Propiciar atividades aos alunos que favoreçam o desenvolvimento lógico-matemático;
- Desenvolver atividades didáticas de jogos interativos que proporcionem o conhecimento e aplicação das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão);

2 – REFERENCIAL TEÓRICO

- Construtivismo sócio-interacionista a partir dos conceitos de conhecimento real e zona proximal de Vygotsky.

3 - METODOLOGIA

- Realização de jogos em duplas ou grupo com utilização de material dourado ou base dez; jogo do total, calculadora matemática, comando geométrico.

4- PÚBLICO ALVO

- Alunos surdos da 1ª e 2ª etapa do curso de suplência.

5 - PERIODICIDADE

- Oficina obrigatória: duas vezes semanais de 25 minutos
- Oficina Opcional: uma vez semanal das 18:30 às 19:00h

BIBLIOGRAFIA

COLL, César et al. **O Construtivismo em Sala de Aula**. São Paulo. Ed. Ática, 1998.

FERNANDES, E. **Problemas Lingüísticos e cognitivos nos surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos**. v.2 Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

FRANCO, Monique. Currículo e Emancipação: Pesquisa de Reformulação Curricular do Ensino de Surdos - INES. In: **Espaço: informativo técnico-científico do INES**. nº10 Rio de Janeiro, jul./dez. 1998.

_____ Sala de aula inclusiva: o currículo e a diversidade lingüística e identitária. In: Revista **Espaço: informativo técnico-científico do INES**. nº 13 jun/dez. 2000.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos**. v.2 Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

GOES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Ed. Aut. Associados.

LOPES, Alice R. Cassimiro. Pluralismo Cultural: preconizando o consenso ou assumindo o conflito? In: Revista **Espaço: informativo técnico-científico do INES**. nº 8 Rio de Janeiro, jul./dez. 1997.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**, Rio de Janeiro: Zahar.

QUADROS, R.M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Especial, inclusão e globalização: algumas reflexões. In: Revista **Espaço: informativo técnico-científico do INES**. nº 7, jul/dez. 1997.

SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

_____ **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____ **Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

_____ A Reestruturação Curricular e as Políticas Educacionais para as diferenças: o Caso dos Surdos. In: SILVA, Heron; AZEVEDO, José; SANTOS, Edmilson (Organizadores). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Ed. SMED, 1997. 366 p., p.242-281.

_____ Sobre o currículo na educação de surdos. Revista **Espaço: Informativo Técnico Científico do INES.** nº 8. Rio de Janeiro, ago/dez. 1997.

VIADER, M.P.F; PERTRUSA, E.; VINARDELL, M. Importância de las estratégias y recursos dela maestra sorda em el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos.** v.2 Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

