

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS DE MARABÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

ALYNE COSTA DE ANDRADE

**LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA: EXERCÍCIOS PARA SURDOS EM
SEGUNDA LÍNGUA**

MARABÁ-PA

2010

ALYNE COSTA DE ANDRADE

**LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA: EXERCÍCIOS PARA SURDOS EM
SEGUNDA LÍNGUA**

Trabalho apresentado como pré-requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará/UFPA, Campus de Marabá-PA, sob a orientação da Professora Hildete Pereira dos Anjos.

MARABÁ – PA

2010

ALYNE COSTA DE ANDRADE

**LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA: EXERCÍCIOS PARA SURDOS EM
SEGUNDA LÍNGUA**

Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia para obtenção do título de licenciada em Pedagogia pela UFPA, Campus de Marabá-PA, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Hildete Pereira dos Anjos (orientadora)

Profa. Kátia Regina da Silva

Profa. Luciana Barbosa de Melo

Marabá, 01 de novembro de 2010

Agradecimentos

A Deus, que em seu momento da criação nos fez seres capazes de pensar e agir sobre o mundo em que vivemos

Aos meus pais, Antonio e Lucimar, que com a educação que me proporcionaram, possibilitaram esta conquista

Ao meu esposo Daniel, meu cúmplice, que com toda dedicação, cuidou de nossa filha quando eu não pude estar presente, me dando a oportunidade de me dedicar a este trabalho

A minha querida filha Daniella, a razão da minha vontade de conhecer e compreender cada vez mais sobre a pessoa humana.

Aos meus professores, em especial minha orientadora Hildete, uma pessoa a quem eu tenho como exemplo de mulher, por ser esta profissional dedicada, generosa, comprometida com a ética e que possui muita sabedoria.

Em especial, quero agradecer a Francisca, essa pessoa de alma e coração generosos, que dedica a sua vida a melhorar a vida de outros, sempre com disposição e doação sem a qual eu não poderia realizar este trabalho.

“Esqueci a palavra que pretendia dizer, e
meu pensamento, privado de substância,
volta ao reino das sombras”
(O. Mandelstam, citado por Vygotsky)

RESUMO

A partir de uma experiência real de dificuldades de aprovação no vestibular de um grupo de surdos de Marabá-PA, esta pesquisa busca analisar quais mecanismos são utilizados para o aprendizado da leitura e interpretação de texto pelos surdos. Foi desenvolvida através de oficinas de leitura com um grupo de estudos formado por alunos surdos, sob organização do Núcleo de Educação Especial da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá. As atividades realizadas durante as oficinas basearam-se em duas estratégias: 1- leitura de materiais escritos ou visuais (seqüências de figuras, fichas, fotos, textos de jornal ou internet). A leitura era feita em conjunto, ou seja, quando o surdo não entendia ou não conhecia uma palavra ou expressão, tinha a liberdade de perguntar a interprete ou aos seus colegas. 2- diálogos significativos e questionamentos sobre os temas abordados, buscando sempre o uso da língua de sinais em todos os diálogos. Os principais teóricos que nortearam nossa pesquisa foram Vygotsky (2008), Guarinello (2007) e Botelho (2005). Como resultados a pesquisa demonstrou que a utilização da língua de sinais, a interatividade com o grupo de surdos acerca dos conceitos em língua portuguesa e a utilização de recursos visuais contribuíram para a ampliação do vocabulário dos surdos e melhor compreensão dos textos em língua portuguesa. Em contrapartida, dificultam o aprendizado não só a ausência desses estímulos, mas também aspectos psicológicos relativos à estigmatização e ao preconceito assimilado pelos surdos.

Palavras chaves: surdez, leitura, educação especial, inclusão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1- EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO, UM RESGATE HISTÓRICO	12
1.1 . DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	13
2. EDUCAÇÃO DE SURDOS, UMA HISTÓRIA DE EXCLUSÃO.....	15
3.- IDEOLOGIAS SURDAS	19
3.1. Preconceito, estigma e formações imaginárias	20
3.3 - DIFICULDADES DE ABSTRAÇÃO ?	22
4- OFICINAS DE LEITURA	25
4.1- Primeiro encontro: Vacinação da nova gripe H1N1	25
4.2 – Segundo encontro: Adoção por casais homossexuais	26
4.3 – terceiro encontro: Chuvas no Rio de Janeiro	28
4.4 - Quarto encontro: O dia em que a “ouvinte” era a “surda”	29
4.5 - Resgatando os textos escritos e retomando o tema anterior	31
4.6 – Quinto encontro: A Copa do Mundo	34
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
ANEXOS.....	40

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investigou a leitura de textos em língua portuguesa por sujeitos surdos. O tema foi escolhido diante das dificuldades apresentadas por surdos nas provas de vestibular, principalmente nas questões que envolviam interpretação de texto e redação. Inúmeros pesquisadores (GUARINELLO, 2007, SILVA, 2001, OLIVEIRA, 2004, entre outros) têm demonstrado interesse em pesquisar a leitura e escrita dos surdos tanto no campo educacional como no lingüístico. Estas pesquisas demonstram como esta área é um campo fértil de discussão.

Tendo constatado a importância da linguagem para o desenvolvimento da leitura e escrita, e que os surdos se comunicam em uma língua própria, a LIBRAS tendo a língua Portuguesa como sua segunda língua (BOTELHO, 2005), torna-se imprescindível a pesquisa sobre sua leitura principalmente considerando que os surdos da pesquisa são estudantes de escolas públicas locais cujo atual modelo de educação segue a política inclusiva.

A educação especial no Brasil teve em sua origem um caráter assistencialista e não necessariamente educacional (MAZZOTTA, 1996). Atualmente tem-se dado um novo sentido, quando esse atendimento passa a ser educacional e busca-se integrar as pessoas em situação de deficiência ao modelo regular de ensino, a despeito do modelo tradicional onde eles eram atendidos em instituições especiais e/ou salas reservadas para elas. Com isso tem aumentado o acesso desses alunos às escolas como, por exemplo, os surdos.

O Campus de Marabá, da Universidade Federal do Pará, criou o Núcleo de Educação Especial (NEES), em 2007, dentro do curso de Pedagogia onde buscavam articular ensino, pesquisa e extensão. Dentre as atividades do NEES, foi formado em 2008 um grupo de estudo com alunos de diferentes faixas etárias, sendo eles: cegos, baixa visão e surdos, com o intuito de reforçar os conteúdos estudados na escola básica, na preparação para o vestibular. Observou-se que no grupo de surdos, existia grande dificuldade de leitura, interpretação e produção de textos escritos em Língua Portuguesa. Nas últimas provas do vestibular, alguns alunos que se comunicam fluentemente através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), obtiveram resultado insatisfatório na prova de língua Portuguesa.

Diante desta dificuldade dos surdos com a língua Portuguesa, surgiu a necessidade de descobrir como os alunos surdos aprendem a ler e interpretar textos em língua Portuguesa. Pretendíamos também como objetivos específicos, identificar os aspectos ou características da leitura dos alunos surdos, descobrir quais fatores influenciam na compreensão de textos pelos

surdos e identificar os aspectos da leitura da língua portuguesa dos surdos que geram dificuldades de compreensão dos textos.

Considera-se relevante esta pesquisa pela necessidade de compreensão do processo de aprendizado da língua portuguesa pelos surdos. Identificar possíveis dificuldades enfrentadas por eles no processo de leitura da Língua Portuguesa, permitirá aos educadores elaborar ações que levem à superação dos desafios enfrentados por mestres e alunos no campo da surdez.

Partindo da teoria de Vigotski (2001), percebe-se que o desenvolvimento integral da criança assim como sua aprendizagem, aparece vinculado às relações que ela estabelece com o meio. Os surdos têm o estímulo visual como base para seu desenvolvimento (GONZÁLEZ, 2007). Daí a importância da língua brasileira de sinais (LIBRAS) com base para o aprendizado da leitura da língua portuguesa.

Apesar de a política educacional inclusiva ser um avanço para os alunos em situação de deficiência, podemos verificar que os surdos precisam interagir não só com os alunos ouvintes, mas também com outros alunos surdos para que possam desenvolver sua linguagem. Tendo em vista que a linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois ela é a primeira estruturação dos processos cognitivos (VYGOTSK, 2001), podemos afirmar que o aluno surdo necessita desta interação para a construção do conhecimento. Nesse sentido entendemos que o sujeito surdo deve se desenvolver em um ambiente bilíngüe, onde ele possa construir sua subjetividade e desenvolver seu intelecto.

Como aluna do curso de Pedagogia da UFPA, participei da I Jornada Anual de Educação Especial e Inclusão, em agosto de 2007, onde tive uma aproximação com o NEES e posteriormente, em 2009, optei por cursar as disciplinas eletivas do Núcleo, dentre elas “concepções e metodologias de ensino para pessoas surdas” onde tive meu primeiro contato com os alunos do grupo de estudos de surdos. O grupo de estudos dos surdos já havia funcionado desde o segundo semestre de 2008, onde a primeira tentativa era que este funcionasse como uma espécie de pré-vestibular, abrangendo todas as disciplinas. As experiências demonstraram a problemática da língua portuguesa. Decidiu-se que havia a necessidade de uma ação direta na leitura e na escrita dos alunos surdos. Foi então que comecei a atuar como colaboradora do grupo, juntamente com a interprete que já havia atuado com os alunos nos anos anteriores. A interprete propôs a realização de atividades de leitura onde os alunos contassem com materiais visuais diversos para facilitar a identificação das palavras.

Diante do problema coletivo dos surdos, com relação à língua portuguesa, considerando a pesquisadora envolvida de modo participativo do processo, foi desenvolvida esta pesquisa, embasada pela concepção da pesquisa-ação de Thiollent (2003)

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p 14).

A intenção da pesquisa não é fornecer aos pesquisados a resolução do problema, mas construir estratégias, despertar reflexões acerca do tema, buscar ações que desenvolvam o aprendizado, direcionar um olhar para estas problemáticas, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e intelectual do grupo.

Guarinello (2007), recomenda que um ponto importante no trabalho com o surdo, é que o profissional e o surdo devem compartilhar a mesma língua. Diante dessa dificuldade inicial, foi imprescindível a participação e porque não dizer “co-autoria” de uma interprete de LIBRAS, bastante conhecida dos alunos surdos e portanto detentora de extrema confiança dos mesmos, ainda assim, houve a desconfiança (relatada por Botelho) com relação a minha pessoa (ouvinte e que não falava a língua de Sinais) nos primeiros encontros.

É importante destacar que enquanto desenvolvemos este trabalho, buscamos sempre respeitar os alunos surdos enquanto pessoa, e mesmo com o apoio da interprete, procuramos nos dirigir diretamente a eles nos diálogos.

As atividades realizadas durante as oficinas baseiam-se em duas estratégias: 1- leitura de materiais escritos ou visuais inclusive com a utilização conjunta dos mesmos (seqüência de figuras, vídeos, fichas, fotos, textos de jornal ou internet). A leitura era feita em conjunto, ou seja, quando o surdo não entendia ou não conhecia uma palavra ou expressão, tinha a liberdade de perguntar a interprete ou aos seus colegas. 2- diálogos significativos e questionamentos sobre os temas abordados, buscando sempre o uso da língua de sinais em todos os diálogos.

Nosso plano inicial era que pudéssemos realizar durante as oficinas entrevistas não estruturadas com os alunos. No entanto, percebi que sempre que eu perguntava algo ao aluno como por exemplo: qual a série que ele estuda, ou se ele aprendeu a língua de sinais em casa ou na escola, sempre a interprete respondia sem deixar o aluno responder. Isso ocorria devido seu envolvimento com os alunos já durar aproximadamente nove anos, ultrapassando

inclusive, o campo educacional. Percebe-se que a relação estabelecida entre eles já é quase que familiar. Portanto fomos reformulando nosso planejamento ao longo da pesquisa:

O planejamento de uma pesquisa- ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma serie de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre varias preocupações a serem adaptadas em função das circunstancias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada. THIOLENT, 2003, p 47.

Como recurso para o acompanhamento de todas as ações desenvolvidas durante as oficinas, pensamos em utilizar uma filmadora, no entanto, a interprete alertou que isso dificultaria o processo pois constrangeria os sujeitos e essa hipótese foi descartada. Optou-se então por um diário de campo onde eram registradas todas as informações, observações e análises.

Participaram desta pesquisa, 08 alunos surdos, sendo que nem sempre estavam presentes em todas as oficinas. Além destes, haviam alguns surdos que estavam na cidade a passeio e que os alunos levavam para as oficinas onde participavam como convidados. As atividades foram desenvolvidas durante seis oficinas de Leitura somente aos sábados, e deu-se durante dois meses. Entre as oficinas havia momentos de planejamento das mesmas, realizados às terças e quintas. Contou-se com a participação de uma interprete de LIBRAS, com formação em letras, que atua a dez anos na rede pública de ensino e também na sala de apoio. Sua participação contribuiu não só para a comunicação com os alunos surdos como também com a elaboração e planejamento das atividades desenvolvidas.

Para proteger a identidade dos sujeitos envolvidos iremos usar pseudônimos. Optou-se por nomes de pedras preciosas, pela característica de os seres humanos serem únicos, especiais e de grande beleza. Vamos à caracterização de cada um deles:

Rubi: 22 anos, cursando uma faculdade particular, mas sonha em ingressar na UFPA, é monitora de libras para alunos da rede municipal para alunos surdos que ainda não aprenderam a língua de sinais. Comunica-se muito bem em LIBRAS, sempre corrige os outros surdos quando eles “erram” algum sinal.

Ametista: 28 anos, terminou o ensino médio mas não prestou vestibular por falta de dinheiro para pagar a inscrição. Comunica-se bem em língua de sinais e possui facilidade para leitura labial, além de conseguir oralizar muitas palavras.

Topázio: 23 anos, terminou o segundo grau e não passou no vestibular. É fluente em língua de sinais, entende pouco leitura labial.

Esmeralda: 17 anos, está cursando o primeiro ano do segundo grau, morava em São Paulo, seu pai foi transferido para a cidade há quatro meses. Os pais são ouvintes, mas aprenderam LIBRAS para se comunicarem com a filha. Esmeralda tem um pouco de dificuldade porque os sinais de São Paulo são diferentes dos daqui.

Safira: 27 anos, terminou o ensino médio, mas ficou em dependência em língua portuguesa. Pela sua escrita atípica, a professora entendeu que a mesma não poderia ser aprovada. É fluente em língua de sinais.

Turmalina: vinte e oito anos, terminou o ensino fundamental e não continuou os estudos este ano, disse que participa do grupo de estudos para ter melhor desempenho no ano que vem. Domina razoavelmente a LIBRAS, comunica-se também por gestos que não são necessariamente da língua de sinais. Como por exemplo, o número 1 (um) que em LIBRAS é com o polegar, ela faz com o indicador como os ouvintes.

Ágata: trinta e dois anos, universitário da rede particular, muito fluente em LIBRAS.

Jaspe: 18 anos cursando o terceiro ano do ensino médio, diz que quer prestar vestibular no fim do ano para ingressar na UFPA. Só se comunica através da língua de sinais.

O presente estudo apresenta-se em cinco capítulos estruturados da seguinte forma: no Capítulo I – um resgate histórico sobre a educação especial e inclusão; Capítulo II – um resgate sobre a educação de surdos; Capítulo III - encontra-se o referencial teórico, com as análises de Vygotsky (2001), Botelho (2005) Guarinello (2007), que foram os autores em que me baseei para estar realizando esta pesquisa; No capítulo IV – segue as análises, das oficinas realizadas sempre com o respaldo dos teóricos, além de estabelecer conexões com os objetivos propostos; Por fim, no capítulo V, o último, encontram-se minhas conclusões, e considerações finais, no qual analiso até que ponto os objetivos foram alcançados, apontando alguns pontos de vista com relação a relação do sujeito surdo com a leitura e interpretação de textos em língua portuguesa.

1- EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO, UM RESGATE HISTÓRICO

Atualmente, observamos uma grande mobilização para a inclusão de alunos em situação de deficiência em classes regulares de ensino. No entanto, o pensamento em torno dessas pessoas nem sempre foi assim. O histórico é de exclusão, agressões e até mesmo pena de morte para estes que durante muito tempo ao longo da história da humanidade foram considerados monstros (FOUCAULT, 2001). Essas pessoas consideradas ineducáveis até meados do séc. XVI, começaram a serem inseridas em instituições educacionais formadas por médicos e pedagogos (MENDES, 2006). Entretanto instituições como manicômios e asilos sempre prevaleceram, visto que o pensamento da época era que estes indivíduos deveriam ser separados da sociedade para seu próprio bem, e que a sociedade deveria ser protegidas dos “anormais” (id *ibidem*).

São inimagináveis as atrocidades cometidas contra essas pessoas. Até o séc. XVI, como afirma Foucault, os hermafroditas eram executados, cremados e suas cinzas jogadas ao vento (2001, p. 69-130) Isso também ocorria com qualquer pessoa que apresentasse alguma deformidade física até mesmo no séc. XIX que por motivos religiosos eram considerados como frutos de pecado, ou de relações sexuais com animais ou até mesmo com o Demônio.

Devemos considerar também que a educação naquela época era privilégio de poucos e somente com a ampliação do acesso à educação aumentaram também as oportunidades do ensino para pessoas em situação de deficiência. Ainda assim, até metade do séc. XIX a educação especial era separada da educação comum, devido a crença de que segregados, seriam mais bem atendidos em suas necessidades especiais. Somente com os movimentos sociais pelos direitos humanos, houve uma luta pela conscientização da sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização dos indivíduos deficientes (MENDES, 2006).

Surge nos anos de 1960 do século passado, o conceito de integração. Visto que as pessoas deficientes podiam aprender, preocuparam-se mais em “o que”, “para que” e “onde” eles poderiam aprender. Diante de duras críticas morais à segregação, ressalta-se também fundamentos racionais das práticas integradoras: a integração representava diminuição nos custos para os cofres públicos.

Houve também uma corrente que pregava a normalização. Buscava-se normalizar os indivíduos para que estes possam conviver na sociedade. Era contra este pensamento que lutavam os fundadores da UPIAS – Liga Dos Lesados Físicos Contra A Segregação. Uma organização formada por deficientes físicos que articulou uma resistência política e intelectual

ao modelo médico de compreensão da deficiência. Para eles a deficiência não deveria ser compreendida como um problema individual, mas uma questão social. (DINIZ, 2007).

O conceito de inclusão escolar surge da constatação da exclusão como sendo um dos problemas pedagógicos e políticos mais graves não só do nosso país como do mundo e com o intuito de se contrapor à exclusão sofrida por pessoas em situação de deficiência no âmbito educacional. Refere-se à inclusão destas pessoas em salas regulares de ensino.

Segundo Mantoan (2005), “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Sendo assim necessário, que todos convivam juntos independente de sua condição. Mais especificamente em relação à escola, Mrech (1998) diz que o processo de inclusão escolar é:

um processo educacional que visa atender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na escola e na classe regular. Envolve o fornecimento de suporte de serviços da área de educação por intermédio dos seus profissionais. A inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto (p.37-39)

Esse conceito vem sendo bastante debatido em níveis nacionais e internacionais. A nível internacional, os documentos mais importantes que tratam do assunto são a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), mais recentemente a Convenção da ONU Para os Direitos de Pessoas com Deficiência, ambos os documentos tratam de garantir o acesso e permanência de todos à educação e exigem que as escolas estejam preparadas para receber as pessoas com necessidades educativas especiais.

Somente com a política de inclusão, a educação especial passa a ser compreendida e inserida na educação geral onde todos aprendem juntos. Diferente da política de integração, a inclusão deixa de ter um caráter clínico na educação especial e passa a tornar-se mais educacional.

Essa concepção inclusiva busca garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação.

1.1 . DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

Os documentos a seguir, deram um direcionamento mundial sobre a inclusão para países como o Brasil que ainda não tinham iniciado o processo de inclusão. Os conceitos discutidos nestes documentos influenciaram diretamente a política nacional de educação especial e inclusão até o governo atual.

A declaração mundial sobre educação para todos (1990), tem como princípio a educação básica de qualidade para todos abrangendo não só aqueles que possuem necessidades especiais. Segundo este documento, deve-se priorizar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem universalizando o acesso à educação e promovendo a equidade. Quanto às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência, a declaração afirma que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso a educação como parte integrante do sistema educativo.

A Declaração de Salamanca (1994), é mais específica sobre política e prática em educação especial, nela é conceituado o termo “escola inclusiva” como sendo a escola que inclui os alunos com necessidades educativas especiais em arranjos feitos para a maioria das crianças. Este documento é a favor de uma pedagogia centrada no aluno que possa adaptar as necessidades das crianças educando-as bem sucedidamente.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), teve como propósito “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (ONU). As principais diferenças em relação aos documentos internacionais anteriores que são importantes para a educação são: reconhece línguas não faladas (como a língua de sinais), abrange todos os tipos de discriminação, defende que a educação deve ser inclusiva sem rodeios (como a constituição brasileira que sob a hipocrisia de que a educação especial é “preferencial”), e prevê a participação efetiva das pessoas em situação de deficiência nas políticas públicas.

A inclusão não ocorre de uma hora para outra, deve ocorrer gradativamente e continuamente. Para tanto se faz necessário que haja políticas públicas mais eficientes, melhor qualificação dos profissionais da educação e investimentos para modificar a estrutura física das instituições de ensino. Afinal, não pode ocorrer inclusão somente “despejando” os alunos em situação de deficiência em escolas totalmente inadequadas para recebê-los. Os pais e toda a comunidade escolar devem participar do processo e exigir do Estado o que lhes é de direito.

2. EDUCAÇÃO DE SURDOS, UMA HISTÓRIA DE EXCLUSÃO

Segundo Guarinello (2007), até o século XV, os surdos, bem como outras pessoas com deficiência eram vistos como seres castigados pelos deuses. Os surdos eram considerados também mudos e não eram passíveis de treinamento, ou seja, eram vistos como ineducáveis. Além disso, para os romanos, se eles não podiam falar, não podiam expressar sua vontade e por isso não tinham o direito legal. Somente no sec. XIV, foi dado o primeiro passo na educação de surdos pelo escritor Bartolo della Marca d'Ancona (GUARINELLO, 2007).

Um dos destaques na educação de surdos foi o monge Ponce de Leon, que ensinava filhos surdos de famílias de nobres. Ele utilizava um “alfabeto manual” e lhes ensinava a falar, escrever, ler, fazer contas, orar e confessar-se para que estes tivessem direitos nos termos da lei, que antes não lhes era concedido (GUARINELLO, 2007). Entendemos que a preocupação principal nesta época condiz com as necessidades da nobreza em conceder direitos aos seus descendentes surdos, no intuito que estes pudessem receber suas heranças através das gerações.

Assim, os surdos começam a ser educados sendo que ao longo do tempo, basicamente, a educação de surdos seguiu três principais correntes: o oralismo, a comunicação total, ou bimodalismo e o bilingüismo. O oralismo, uma normalização e tinha uma visão clínica-terapêutica da surdez.

SKLIAR (2010), afirma que o oralismo na verdade seria “uma forma instituída do ouvintismo”. O “ouvintismo” para ele “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (2010, p. 15), ou seja, o “ouvintismo” é praticado antes do oralismo e continua até recentemente direcionando as atitudes na educação dos surdos sendo produto da ideologia dominante.

Já o oralismo é o método de educação dos surdos que busca a medicalização da surdez, acreditando que é possível ensinar os surdos a falar e através da fala estes conseguiriam adquirir seu desenvolvimento cognitivo (GUARINELLO, 2007)

No sec. XVII, espanhol Juan Pablo Bonet considerando preceitos do oralismo, ensinava os surdos a falar através de várias técnicas, inclusive um alfabeto digital, já utilizado por Ponce de Leon (GUARINELLO, 2007). No entanto, o alfabeto digital, apesar de ter sido uma forma de reconhecimento de que o surdo pode se comunicar de outra forma que não a oral, servia apenas como ferramenta para o ensino da oralidade.

Segundo Guarinello (2007), em 1750, na França, o abade Charles Michel de L'épée, desenvolveu os "Sinais Metódicos" uma combinação da língua de sinais usada pelos surdos que ele ensinava, com a gramática da língua oral francesa e com o alfabeto digital. Ele fundou a primeira escola pública para surdos no mundo: Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris. Era o primeiro passo no reconhecimento da língua de sinais.

Apesar disso o oralismo continuava crescendo em todo o mundo com o apoio de pessoas renomadas como o inventor do telefone Alexander Graham Bell. Assim em 1880, no Congresso nacional de Milão houve uma votação sobre o método a ser utilizado na educação dos surdos e o oralismo venceu, ficando a língua de sinais proibida (GUARINELLO, 2007). No entanto, esse marco apenas tornou oficial algo que já havia sido decidido em diversas partes do mundo, segundo SKLIAR:

como ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia (2010, pg. 16-17)

Quando o autor acima diz que os próprios surdos apoiaram a instituição desta ideologia, não podemos deixar de observar o fato de que estes são pessoas oprimidas que se identificam com seu opressor como explicaremos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

Quando se discutem questões importantes no mundo, os sujeitos dos processos são sempre os menos representados. Observa-se que os representantes são em grande maioria, pessoas que primam pelos padrões "normais": o letrado, os cientistas, os políticos etc.

O oralismo continuou sendo utilizado durante muito tempo até a década de 1960, porém a opressão sofrida pelas minorias levou ao surgimento de resistências em todo o mundo, com movimentos de minorias étnicas (negros, índios e latinos) e mais tarde se estendeu a pessoas em situação de deficiência. Os surdos, nesse momento, se reconheceram como as outras minorias, criaram associações, onde podiam se expressar e reivindicaram o direito a uma cultura própria, a ser diferentes e denunciavam a discriminação que sofriam. (GUARINELLO, 2007).

Depois de tantos fracassos com o método oralista, e muitas reivindicações dos surdos por seus direitos, nos anos de 1970, surgiu uma filosofia definida como "educação total" ou "bimodalismo" (propõem o uso de gestos naturais, língua de sinais, alfabeto digital, expressão

facial, fala e aparelhos de amplificação sonora para transmitir linguagem, vocabulário, conceitos e idéias (GUARINELLO, 2007). O método não surtiu muitos avanços na educação dos surdos. Tendo em vista que não reconhecia que a língua dos sinais era outra língua – aí a diferença do bimodalismo pra o bilingüismo – e seu objetivo principal ainda era a fala, continuava assim a imposição da cultura “ouvintista” sobre os surdos.

O bilingüismo surge no final desta mesma década, porém se diferencia do bimodalismo por conceber a língua de sinais como sendo a primeira língua do surdo (língua materna) e a língua majoritária como segunda língua, ou seja, línguas diferentes, com ordens e estruturas gramaticais próprias e que não podem ser utilizadas concomitantemente (GUARINELLO, 2007).

Essa nova concepção trás a tona a existência de uma “cultura surda”, pertencente a uma comunidade minoritária pelo fato de utilizarem e compartilharem uma língua própria (a língua de sinais), valores, hábitos culturais e modos de socialização próprios. Perlin (in SKLIAR, 2010) ao dizer que “o surdo tem diferença e não deficiência” (pg. 56) e o próprio Skliar defende que o discurso hegemônico que coloca os surdos dentro de uma classe de sujeitos “especiais” deixa de considerar sua identidade, cultura, comunidade, etc. Assim, ele propõe que deve existir um movimento de ruptura entre educação de surdos e educação especial, não no seu sentido literal, mas como “estratégias para deslocar representações” (SKLIAR, 2010 pg. 11-13)

No Brasil, a educação de surdos teve um marco importante com a criação em 1857 do primeiro Instituto Nacional de Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional de Surdos - INES), no Rio de Janeiro. O INES acompanhou as tendências mundiais passando a utilizar somente o método oral em 1911 e a comunicação total no final da década de 1970. Na década de 1980, começaram estudos sobre a língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) baseado nas pesquisas da lingüista, Lucinda Ferreira Brito. Posteriormente, usou-se os três métodos (comunicação total, oralismo e bilingüismo), tanto no campo da educação quanto nos atendimentos fonaudiológicos dos indivíduos surdos (GUARINELLO, 2007 pg. 33-35). No entanto, podemos observar que a LIBRAS, vem sendo valorizada na educação de surdos atualmente mesmo com a deficiência do sistema público de ensino.

Como pudemos notar, a história da educação de surdos foi e ainda é norteadada tanto por concepções médico-clínicas onde se tentava “curar” a surdez, como mais recentemente, por concepções que os consideram como membro de uma comunidade minoritária que se comunica através da língua de sinais. Sendo essa última visão segundo Guarinello (2007),

uma possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam desenvolver e valorizar a capacidade dos sujeitos surdos.

3.- IDEOLOGIAS SURDAS

Explanaremos a seguir algumas características comuns na surdez, mas que não se restringem somente a ela, como também a todas as camadas da sociedade suscetíveis a opressão, ao preconceito, entre outros.

Optamos em nossa pesquisa, não considerar o grau de perda auditiva do sujeitos da pesquisa baseando-nos na concepção de Botelho (2005). Segundo ela, para os adeptos de um modelo clínico da educação dos surdos o grau da perda auditiva é interveniente nas possibilidades de sucesso escolar, no entanto a autora afirma que os surdos orientam-se a partir da visão ainda que utilizem seus restos auditivos para obterem algumas pistas acústicas. Citando Sanches (1996 p. 19) Botelho relata que alunos hipoacústicos além de não entenderem o que seus professores falam, não tem identidade própria, pois não sabem se são surdos ou ouvintes, comprometendo certos níveis de abstração. Quando conseguem progredir é com a convivência de professores que os elevam a níveis avançados encobertando suas dificuldades.

Assim a autora afirma que não se pode insistir em uma classificação por graus de perda auditiva, pois isso desviaria o foco de questões verdadeiramente relevantes.

Os surdos de nossa pesquisa são todos oriundos de escolas públicas regulares do município de Marabá. Botelho (2005) ao opinar sobre estudantes surdos que cursam escolas para ouvintes, afirma que, apesar das expectativas de muitos surdos e de seus pais para que estes estudem em escolas para ouvintes como uma forma de integração dos mesmos, o resultado é na maioria das vezes precário, visto que eles não se comunicam na língua que é falada em sala de aula e na escola, condição indispensável, segundo a autora, para que o surdo se torne letrado. Para Botelho, ainda que houvessem todos os recursos, professores bem capacitados, conhecedores da cultura e da língua dos surdos, ainda assim seria impossível a educação dos surdos em escolas para ouvintes pois, além de não se falar a mesma língua, não se pode usar ao mesmo tempo a língua de sinais e a língua oral por razões de ordem lingüísticas. Por exemplo, em LIBRAS um único gesto pode significar uma frase inteira, não há correspondência palavra=sinal. Outra diferença é a ordem da frase em LIBRAS que em muita das vezes, é inversa a ordem em língua Portuguesa. Guarinello (2007), não é tão radical assim, no entanto, afirma que professores de escolas regulares não devem dar aulas utilizando libras, segundo ela, é impossível explicar as disciplinas falando e sinalizando ao mesmo tempo. Ela afirma ainda que LIBRAS seria somente uma ferramenta para tirar as dúvidas do aluno surdo ou dar explicações individuais a ele.

Botelho (2005) destaca algumas atitudes tomadas pela pessoa surda, que são consequência da opressão sofrida e que pode influenciar em seu desenvolvimento.

afirma que em alguns casos, quando os surdos não conseguem acompanhar a interação verbal em sala de aula podem agir como se estivessem compreendendo (o que ela chama de: simulação da compreensão), aparentando ausência de problema. Os surdos podem ainda tentar compensar suas dificuldades com relação aos colegas ouvintes exagerando em uma busca frenética de se igualar com os mesmos, consumindo seu tónus vital. Ou ainda suas dificuldades podem ser vistas como decorrente de problemas cognitivos, afetando a auto-estima e auto-imagem do surdo. Muitos surdos, especialmente os oralizados acreditam que a opressão sofrida pode ser algo favorável ao seu desenvolvimento. A autora chama de “identificação com o opressor”. Como ocorre em famílias onde pessoas que foram educados por pais violentos, acreditam que a violência os tornou boas pessoas e é a única alternativa para a educação de seus filhos.

Todos esses problemas levam a uma trajetória escolar cheia de frustrações e opressão.

3.1. PRECONCEITO, ESTIGMA E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS

A relação entre ouvintes e surdos pode levar a uma idéia de oposição: normalidade X anormalidade, maioria X minoria, oralidade X gestualidade. Essas oposições interferem nas relações e atitudes dos mesmos. Com base na opressão sofrida pelos surdos em ambientes escolares e não escolares é compreensível seu temor e desconfiança com relação aos ouvintes. Ainda que a opressão não ocorra, os temores se originam de *formações imaginárias* guiadas pelo suposto risco da opressão (BOTELHO, 2005 grifos meus). É bastante compreensível esse temor e desconfiança.

Para Botelho, algumas das características da leitura dos surdos são decorrente da assimilação do preconceito e estigma. A autora diz que a definição mais atual para o preconceito seria um estado de ânimo favorável ou desfavorável que acompanha um juízo prévio e sem fundamentos. Já o estigma, é como uma marca a qual a pessoa carrega que a torna diferente e que evidencia algo que a insere em determinada categoria (minorias) e é vista de forma extremamente negativa e a própria pessoa estigmatizada se vê da mesma maneira. (BOTELHO, 2005).

Goffman (2008), diz que o estigma, na antiguidade era a marca de um corte ou uma queimadura no corpo que significava algo de mal para a convivência social. Na época do cristianismo, as marcas corporais tinham um significado metafórico; os sinais representavam a “graça divina”, que se manifestava através da pele. Na atualidade, a palavra “estigma”

representa uma identidade deteriorada por uma ação social. Essa ação segundo Goffman (2008) se dá quando a sociedade estabelece um modelo de categorias as quais as pessoas devem pertencer conforme os atributos considerados comuns e naturais pelos membros dessa categoria, o que significa que a sociedade determina um padrão externo ao indivíduo que permite prever a categoria e os atributos, a identidade social e as relações com o meio. Obviamente, estas exigências nem sempre são preenchidas, e quando isso acontece, o indivíduo torna-se “diferente” sendo assim indesejado. A diferença causando esse efeito negativo, constitui-se o estigma

Tentando esconder seu estigma, a pessoa desenvolve técnicas para alterar a impressão causada buscando a qualquer custo normalizar-se. A pessoa surda pode criar mecanismos de defesa devido à formações imaginárias em relação à possibilidade de exclusão. Isso produz um afastamento mútuo entre surdos e ouvintes.

Ainda segundo Botelho (2005), a assimilação do estigma, do preconceito e das formações imaginárias leva o indivíduo a ter certas atitudes nos processos de interação, leitura e escrita, as quais descreveremos a seguir:

Alienação e negação das dificuldades: a alienação é quando o sujeito não sabe que não sabe, ou tem certeza que sabe. Junto da alienação está a negação, negando que as dificuldades existem.

Familiaridade e certeza: é quando o surdo encontra algo que lhe é familiar (uma palavra ou expressão) e toma como certeza de seu significado sem deixar espaço para a dúvida podendo levá-lo ao erro. A pesquisadora cita a expressão “matar o tempo” lida por um surdo que automaticamente reconheceu as palavras “matar” e “tempo” de forma isolada, mas não sabia o significado da expressão.

Minimização, deslocamento, falseamento das dificuldades e preconceito de amor: a minimização é quando mesmo admitindo-se as dificuldades, utiliza-se de argumentos para atenuá-las. O deslocamento é quando se atribui as dificuldades a fatores ou pessoas externas no intuito de se isentar delas. O falseamento, torna o problema como sendo de outra natureza (ex: uma leitura que não compreende, diz que é porque não gosta). O preconceito de amor é um esforço para isentar o outro das dificuldades exaltando suas qualidades. (ex: dizer que a pessoa escreve bem porque sua letra é bonita, menosprezando aspectos realmente relevantes).

Arrogância: Uma forma de responder à estigmatização é buscar por um *status*. Na necessidade de afirmação das competências pode ser um sinal de arrogância. A arrogância é a falta de humildade para reconhecer suas dificuldades.

_ *Preocupação com a aprovação*: podemos perceber a assimilação do estigma na constante necessidade de aprovação, uma apreensão sobre a avaliação que possa ser feita sobre suas competências de leitura e escrita. “As formações imaginárias geram temores que originam a preocupação de ser aprovado, causam vulnerabilidade intensa e desconsideração das próprias percepções a partir da imagem do ouvinte que internalizaram.” (BOTELHO, 2005).

_ *Superinterpretação e sub-interpretação*: esse fenômeno aparece na produção do texto escrito pelo surdo e sua interação entre surdos e ouvintes. A superinterpretação se dá quando ao interpretar, acrescentamos algo por acreditar que o que compreendemos não foi o suficiente e que deve ter muito mais a se entender diferente do que foi percebido. Essa é uma atitude decorrente tanto da visão estigmatizada de si quanto idealizada do sujeito ouvinte. A sub-interpretação é a não interpretação de certos elementos do texto. Isso pode ocorrer pela generalização imprópria de regras gramaticais a que tiveram acesso ou pela falta de compreensão das diferenças entre as línguas (de sinais, oral e escrita).

_ *Certeza de incapacidade e autodepreciação*: ao se compararem com os ouvintes, ao se depararem com dificuldades ou constatarem o seu desconhecimento sobre algo, os surdos podem produzir uma certeza de incapacidade destruindo sua esperança ao aprendizado e ao crescimento pessoal. Isso gera auto depreciação como alguns surdos que se consideram “burros” ou “cabeça ruim” e acaba fazendo com que muitos surdos desistam de tentar aprender. “as certezas que o sujeito tem a respeito de si mesmo determinam, de certo modo, o que será, e produzem resultados aquém da capacidade” (BOTELHO, 2005).

Algumas destas características foram reconhecidas nas atitudes dos surdos da nossa pesquisa durante as oficinas, no entanto, aparecem de forma diferente em cada um como iremos descrever mais tarde.

3.3 - DIFICULDADES DE ABSTRAÇÃO ?

É na teoria de Vygotsky sobre pensamento e linguagem que nossa pesquisa encontra respostas para muitas questões. Como aprender uma segunda língua sem dominar as estruturas de sua própria língua? Qual a função da linguagem na formação de conceitos?

Vygotsky afirma que o pensamento e a fala não podem ser estudados de forma separada, pois seria como estudar os elementos químicos da molécula da água que só tem suas propriedades quando estão juntos. Impedem qualquer estudo das relações intrínsecas entre linguagem e pensamento. Para ele o pensamento deve ser estudado pela sua unidade, e a

unidade do pensamento verbal é o significado da palavra, como a unidade da água é sua molécula. “Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana.” (VYGOTSKI, 2001) Assim o significado é simultaneamente pensamento e fala.

Sobre seus estudos da formação de conceitos, VYGOTSKI (2001) afirma que uma função elementar do pensamento para a formação dos conceitos é a abstração.

Para Botelho, o discurso de que os surdos devem se sujeitar a língua dos ouvintes e que estes não tem outra alternativa se não a de se adequar, ou seja, aprender a falar, é um discurso colonizador, agravado pela crença de que o surdo tem dificuldade de abstração. Isso leva a um ensino de longa duração e com pouca qualidade de informações, com baixas expectativas pedagógicas. Tais dificuldades apresentadas pelos surdos são derivadas, segundo BOTELHO (2005), pela falta de comunicação, a falta de uma língua comum, falta de símbolos (imagens sensoriais de toda a espécie e símbolos lingüísticos como a língua falada e escrita) ao qual eles possam recorrer durante seu pensamento e não da dificuldade de abstração. Para ela, a abstração, o pensamento e outras atividades cognitivas dependem não somente de linguagem verbal e da língua oral, este é apenas um dos ingredientes do pensamento, não o melhor nem o principal: “A constituição dos sujeitos surdos é dada também por sua inserção em práticas pedagógicas” (BOTELHO, 2005).

Buscando analisar o pensamento, Vigostsky discordando da teoria da fala egocêntrica de Piaget, acredita que a fala egocêntrica tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança. Através de suas pesquisas descobre que ela se trata de um instrumento do pensamento na busca, planejamento e solução de problemas. Ele descobriu ainda que a fala egocêntrica, posteriormente vai se transformando em fala interior, desempenhando o mesmo papel e mantendo as mesmas características (fora de contexto, incompreensível para os outros). Quando falamos para os outros temos que utilizar todos os elementos estruturais para nos fazermos entender. No entanto, quando falamos para nós mesmos o assunto e o sujeito já é óbvio para nós.

Outra observação feita por Vigostsky é que o pensamento e a fala têm origens genéticas diferentes, mas em um dado momento se cruzam e passam a interferir um na trajetória do outro. Ou seja, existe uma fase pré-verbal do pensamento e uma fase pré-intelectual da fala que depois vai se transformando em pensamento verbal. (VYGOTSKI, 2001)

Depois surge outra fase, onde a criança aprende muitas palavras de forma rápida. Vygotsky acredita que isso se dá porque a criança atribui o nome do objeto como sendo uma propriedade do mesmo antes de entender a verdadeira função dos signos. Em sua pesquisa

sobre a fala interior, Vygotsky conclui que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (2001, p.?).

Façamos aqui uma observação: quando Vygotsky utiliza expressões como: “pré-verbal” ou “pensamento verbal”, precisa ser compreendida diferentemente no caso dos surdos: a fala seria substituída por sua linguagem própria e conseqüentemente seu pensamento seria em sua própria língua, neste caso, a língua de sinais.

Sendo assim, quando a criança é privada de uma comunicação “verbal” em sua própria língua, é conseqüentemente privada desse instrumento do pensamento que seria a “fala egocêntrica” e posteriormente a “fala interior”. Daí a importância da educação bilíngüe para os surdos. Apenas dispor de uma língua e não fragmentos dela facilitariam a comunicação dos surdos com as pessoas e conseqüentemente sua organização mental.

Outra causa das supostas dificuldades de abstração dos surdos é a baixa oferta de condições favoráveis de acesso às complexidades cognitivas. Agravam-se ainda mais quando associam essas dificuldades, a um pressuposto que os surdos só conseguem pensar de forma concreta. Assim a solução seria a utilização de material concreto na educação dos surdos. No entanto a aprendizagem de surdos ou não, se dá de várias maneiras e a linguagem é uma das formas de se transitar entre o concreto e o abstrato, incluindo aí a língua de sinais. (BOTELHO, 2007)

O surdo acaba sendo sub-educado e se auto atribuem um estigma de incapacidade o que continuará ocorrendo enquanto o problema for atribuído ao surdo sem se questionar a educação e as práticas pedagógicas.

Com base na teoria vigotskiana, podemos afirmar a defesa de que pessoas surdas podem desenvolver seu psiquismo e consciência de forma elevada, valendo-se do pensamento e da linguagem para apreenderem o mundo e compreendê-lo para, depois, intervir sobre o mesmo. A educação escolar deve, portanto, ajudá-los a se apropriar dos saberes científicos.

Ao resgatar-se a história da educação dos surdos, as formações ideológicas imaginárias resultantes de todo esse histórico de exclusão e opressão e suas implicações na relação entre surdos e ouvintes, têm-se uma base teórica que nos permite compreender melhor as atitudes dos surdos diante de uma situação de leitura de textos em língua portuguesa. Além disso, as descobertas de Vigotsky, Guarinello e Botelho, com relação à capacidade intelectual do indivíduo surdo e a maneira que a língua portuguesa se apresenta para ele, permitem uma análise mais adequada sobre o aprendizado da leitura e interpretação de textos.

4- OFICINAS DE LEITURA: EXERCÍCIOS EM SEGUNDA LÍNGUA

Apresentamos aqui as oficinas realizadas e fazemos a análise dos mecanismos que foram utilizados para o aprendizado da leitura e interpretação de texto pelos surdos, destacando já as contribuições dos autores para a compreensão desses mecanismos. Foram cinco oficinas, em sábados, quase todas com a participação da intérprete. Em cada uma escolhemos uma temática atual como base para os exercícios de língua portuguesa.

4.1- PRIMEIRO ENCONTRO: VACINAÇÃO DA NOVA GRIPE H1N1

Nesta oficina fizemos as apresentações, explicamos como seriam trabalhados os materiais de leitura: leitura, interpretação e discussão com o auxílio da intérprete e das fichas com as figuras e o sinal das palavras (ver anexo). Primeiro mostramos as fichas, depois fizemos uma análise das informações do cartaz e em seguida uma leitura do texto feita pela Rubi.

Nesta oficina, observamos que o tema escolhido, por ser um assunto muito comentado, despertou interesse dos alunos e facilitou bastante a compreensão do texto. Outro fator que despertou o interesse dos alunos é o fato de estarem “confraternizando” com outros surdos. Nota-se que os alunos sentem prazer em participar do encontro, o que facilitou bastante nossa pesquisa.

A primeira vez que entregamos as fichas para os alunos, eles não fizeram nenhum comentário. Esse comportamento pode ser um sinal da desconfiança que o surdo tem em relação ao ouvinte que segundo Botelho é derivado da assimilação do estigma e do preconceito.

Além desse aspecto emocional, outro fator influenciou para a falta de comentários sobre as fichas. Como não havíamos conversado sobre o texto, tratava-se de palavras soltas, isoladas e, portanto sem sentido, sem significado. Tanto Guarinello (2007), quanto Vygotsky (2008) concordam que a palavra só apresenta sentido quando utilizada dentro de um contexto onde adquire significado.

Botelho (2007) comenta sobre o desconhecimento dos surdos de palavras e expressões básicas do cotidiano da língua escrita e que isso é apontado como motivo das dificuldades com a Língua. Observamos por exemplo o fato da Rubi não conhecer a palavra “gestante”, mas sim, a palavra “grávida”. As palavras “obeso” e “população” que também eram desconhecidas, não têm sinal em LIBRAS, mas pudera ser facilmente compreendida quando

explicada no contexto. Botelho (2007) alerta para o fato de que apenas fornecendo um montante lexical não se pode resolver os problemas de interpretação e produção textual, pois mesmo conhecendo as palavras, os surdos não sabem considerá-las no contexto.

Na leitura do Calendário de vacinação, observamos que os surdos não tiveram dificuldades na compreensão geral (com exceção de algumas palavras) como quando a Esmeralda percebe que não faz parte de nenhum grupo a ser vacinado, quando a Ametista chama a atenção para o fato das pessoas do grupo de risco precisarem mais da vacina etc. Além disso, fizeram muitos comentários e expressaram sua opinião de forma clara sobre o tema como não perder o prazo para a vacinação, a importância de ser vacinado, etc.

Já quando passamos para o texto, percebemos maior dificuldade. A falta de vocabulário apareceu quando não conheciam palavras como: “posto”, “calendário” e “caderneta”. No entanto, percebemos que a dificuldade maior estava em palavras derivadas. Por exemplo: as palavras “vacinação”, “vacinado”, foram marcadas como desconhecidas, porém todos conheciam a palavra “vacina”. A palavra “atento” não foi reconhecida, mas quando escrevemos “atenção” todos reconheceram. Segundo Guarinello, devemos estar atentos às inúmeras diferenças textuais entre a língua de sinais, e ainda levar em conta que as dificuldades são semelhantes às de qualquer sujeito que aprende uma língua estrangeira, afinal para os surdos a língua portuguesa segundo a autora, é uma segunda língua.

Ainda na primeira oficina, a Rubi chamou a atenção para um fator importante quando tentamos trabalhar língua portuguesa com surdos: cobrou que eu aprendesse a língua de sinais. Guarinello nos chama a atenção para a importância de o profissional e o surdo compartilharem a mesma língua. Reconheço que, com certeza, a falta dessa comunicação e a necessidade da interprete me privou de um contato mais próximo com os alunos além de não poder expressar com minhas próprias palavras, só pude entendê-los através da ótica da interprete, transferindo para ela tarefas delegadas a mim.

4.2 – SEGUNDO ENCONTRO: ADOÇÃO POR CASAS HOMOSSEXUAIS

Na segunda oficina, o texto foi maior e era sobre um assunto polêmico: A adoção por casais homossexuais. Também começamos entregando as fichas para os alunos irem reconhecendo as palavras antes de passar para o texto. Quando entregamos as fichas, percebi que os alunos estavam menos receosos e perguntaram mais que na primeira vez, tanto uns aos outros quanto para a interprete.

Uma das estratégias de leitura que observei foi que sempre que os alunos recebiam as fichas, observavam mais as figuras que as palavras, na tentativa de descobrir o que significava. Como na palavra “unanimidade” onde havia uma figura de várias pessoas em uma votação e uma placa com a palavra “sindicato”. Os alunos prestaram mais atenção na palavra que estava dentro da figura que na palavra da ficha em si.

Notamos que os surdos da pesquisa compreendem com facilidade que existem muitas diferenças e semelhanças lingüísticas entre a língua de sinais e a língua Portuguesa. A palavra “homossexual”, por exemplo, como diferença apresenta na língua de sinais um sinal para o feminino e outro para o masculino e como semelhança existem sinais que são usados de modo pejorativo assim como existem palavras na língua portuguesa.

Persistiram nesta oficina as dificuldades com vocabulário, visto a grande quantidade de palavras que os alunos não conheciam, mesmo em frases curtas como: “querendo colo” e não conheciam a palavra “colo”. Observamos também as mesmas dificuldades com palavras derivadas como: adoção e precisando, pois quando escrevemos “adotar” e “precisar” todos lembraram do sinal. Um dos motivos é o fato de em LIBRAS os verbos não sofrem variação.

Como percebemos que as palavras das fichas, mesmo sendo discutidas antes do texto não eram reconhecidas depois durante a leitura, pedimos que antes de ler os alunos marcassem as palavras das fichas no texto no intuito de fazer com que a dificuldade com vocabulário não fosse empecilho para a sua compreensão.

Segundo Botelho (2005):

“para muitos surdos, a ‘pobreza de vocabulário’ é a origem das confusões. (...) Todavia, um montante lexical disponível não resolve os problemas de interpretação e produção textual, pois mesmo quando conhecem as palavras, não sabem considerar o contexto”.

Assim, sabendo que conhecer as palavras não é suficiente para a compreensão do texto, fizemos vários comentários e discussões sobre o texto, e respondendo perguntas e acrescentando informações sobre o assunto.

Após discutir bastante sobre o assunto, solicitamos que os alunos comentassem o texto e dessem opinião, percebemos que de forma geral o assunto foi compreendido e que essa compreensão só se deu devido a muita conversa em Libras. A Rubi e a Ametista perceberam questões como a existência de famílias com outra estrutura e o preconceito que as pessoas têm com as diferenças. A Safira também compreendeu a idéia central do texto que foi a decisão da justiça em conceder a adoção e expressou sua opinião sendo favorável a mesma.

Os comentários feitos pela Turmalina e pelo Ágata, não foram relativos ao texto, o que é compreensível visto que eles não leram o texto todo. Porém, foram relevantes ao tema que estava sendo debatido que era a “adoção”. Esse desinteresse pelo texto se dá pela atitude decorrente da assimilação do estigma e do preconceito descrita por Botelho (2005). Eles acreditavam que não havia necessidade de ler o texto todo visto que já havia sido bastante comentado o assunto. Percebemos também que estes alunos faltavam bastante nos encontros posteriores, principalmente o Patrício que, por ser aluno de uma faculdade particular, acredita que não tem muita dificuldade com a leitura.

Quanto ao fato da Ametista e o Topázio não quererem se manifestar sobre o assunto, verificamos que esta é uma atitude decorrente da assimilação do estigma e do preconceito descrita por Botelho (2005) em suas pesquisas: *preocupação com a aprovação*. Percebemos que ambos tinham uma apreensão sobre a avaliação que faríamos sobre sua compreensão do texto. Ainda que explicássemos que não importava qual opinião teriam e que o importante era se expressar e pensar sobre determinado assunto, os alunos foram relutantes em expressar sua opinião. É o temor gerado por toda uma história de opressão sofrida pelos surdos na relação com o ouvinte.

4.3 – TERCEIRO ENCONTRO: CHUVAS NO RIO DE JANEIRO

Na oficina de 15 de maio, utilizamos os mesmos procedimentos de mostrar as fichas antes do texto no intuito de acrescentar as palavras importantes ao vocabulário. Um fator que influenciou muito na compreensão do texto, foi a forma como a interprete explicou o significado das palavras. Neste dia, a interprete sugeriu que explicássemos com calma todas as fichas, uma a uma, colocando dentro de algum contexto, por isso, deixamos o texto para um próximo encontro.

Quando os alunos perguntaram o que era “perspectiva”, pensei: “essa palavra é muito difícil de explicar” no entanto, a interprete com toda sua sensibilidade, me disse: “quando uma palavra não tem sinal em LIBRAS, é necessário explicar no contexto e dando exemplos.” Assim ela explicou que: “no texto, um homem havia subido o morro com uma lanterna e viu que era uma coisa ruim, mas quando ele voltou de manhã, com a luz do dia, teve uma outra (soletrando) ‘p e r s p e c t i v a’ e viu que era muito, mas muito pior”. E todos fizeram uma expressão de compreensão.

Dessa forma concorda-se com Vygotsky (2008) quando afirma que: “o significado é parte inalienável da palavra como tal e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem

quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana.” Assim, o conceito ou só é realmente apreendido, interiorizado na medida em que adquire significado, ou seja, dentro de um contexto.

Botelho (2005) descobriu em suas pesquisas que os surdos identificavam os textos como sendo de difícil compreensão pelo vocabulário, no entanto segundo ela, as palavras apontadas como desconhecidas eram bem menores que as que não apontavam, mas desconheciam. O mesmo foi observado em nossa pesquisa. Percebemos que somente a Rubi não tinha receio de perguntar. Todos os outros, mesmo não conhecendo a palavra, não questionavam. Assim decidimos explicar detalhadamente todas as palavras das fichas e descobrimos durante a explicação que as dificuldades eram bem maiores que as apontadas por eles.

Por exemplo, podemos descrever a palavra “incidente”. Todos acharam que conheciam a palavra e sabiam seu significado assim que leram. Na verdade o que houve foi uma atitude descrita por Botelho (2005), “familiaridade e certeza”. E o que acontece quando a pessoa transforma algo que é familiar em suficiente para a compreensão e com isso cria um sentimento de certeza. Nesse caso, os surdos conheciam a palavra “acidente” e na ficha tinha a foto de uma batida de carro, logo todos concluíram que as palavras tinham o mesmo significado. Ainda que sejam parecidas, e tenham significados semelhantes, não podemos dizer que as palavras acima substituem uma à outra em qualquer situação. Dessa forma, é um equívoco a certeza causada pela familiaridade.

Em nossa pesquisa, observamos essa mesma atitude também com relação às figuras colocadas nas fichas para melhor compreensão da palavra. Nas palavras “entulho” e “deslizamento” as figuras das fichas eram parecidas, logo os surdos classificaram como se tivessem o mesmo significado e tomaram isso como certeza. Quando perguntávamos se conheciam a palavra “entulho” os surdos faziam o sinal de “deslizamento” ou “desabamento”.

4.4 - QUARTO ENCONTRO: O DIA EM QUE A “OUVINTE” ERA A “SURDA”

No único dia que fiquei sem o apoio da interprete, me senti muito apreensiva. Senti-me incapaz de me comunicar sozinha com os alunos surdos. Apesar disso, tive muito incentivo de todos (principalmente a Rubi) para que fizesse qualquer coisa, mas que trabalhasse com eles. Acredito que nesse momento os surdos já haviam adquirido maior confiança em mim.

Foi então que propus que eles escrevessem alguma coisa sobre o assunto da última oficina, ou no caso dos que não compareceram, sobre qualquer assunto. Expliquei com a ajuda da Ametista (que entende bem leitura labial e consegue oralizar muitas palavras), que todos poderiam utilizar as fichas para lembrarem das palavras.

Essa maior aproximação que tive com os surdos, não foi suficiente para que eles se sentissem a vontade para escrever. Assim que pedi que escrevessem um texto, senti que (com exceção da Márcia) os alunos ficaram muito receosos.

Em todos nossos encontros, eu era a única que não conhecia a Língua de Sinais, portanto, por diversas vezes me coloquei no lugar do surdo em sociedade. Mas apesar disso, sempre pude contar com minha querida e indispensável interprete. Porém, nesse dia, onde me vi sem ela, pude sentir o que é a pessoa estar num meio onde não falam a sua língua. Ali todos conseguiam se comunicar entre si e apesar de todos os esforços por parte deles em fazer com que eu compreendesse, era muito difícil entendê-los e os fazer me entender. Em uma escola para ouvintes eles estariam na mesma situação que eu, ou ainda pior, mesmo com os esforços da professora, dos colegas e deles mesmos. Assim, neste dia, era como se todos fossem os “ouvintes” e eu a “surda”, pois somente eu não podia “ouvir” o que era “falado”.

A Esmeralda demorou a escrever, soletrou: “errar” como que pra dizer que tinha medo de errar. O Ágata e a Safira ficaram com vergonha de me mostrar o texto. A Safira, assim como a Esmeralda teve medo de errar e disse que não sabia escrever. Além disso escreveu no cantinho de sua folha “vou errar” e desenhou uma carinha triste. O Ágata ficou com medo de ter escrito “Lula” errado e logo “corrigiu” colocando um “t” no lugar do “l”. Até mesmo a atitude da Ametista, de não tentar escrever, alegando cansaço, onde na verdade era apenas uma desculpa, todas essas atitudes são decorrentes da “certeza de incapacidade e autodepreciação”, que Botelho (2005) afirma haver no processo de interação leitura e escrita de surdos.

Para Botelho (2005, p 46) a certeza intrínseca de menos valia se dá quando os surdos se comparam aos ouvintes: “não saber, ou ter qualquer dificuldade, produz uma certeza de incapacidade que destrói qualquer esperança em relação ao aprendizado e ao crescimento pessoal”. A certeza de incapacidade faz com que os surdos tenham medo de tentar, impedindo assim que aprendam.

Uma atitude da Rubi me chamou muita atenção. Ela considerou o texto da Esmeralda como errado “escrito em LIBRAS” e não em Língua portuguesa, atribuiu isso ao fato da Cintia estar no ensino fundamental. Essa atitude demonstra que considera seu texto melhor, mais elaborado e não “em Língua Portuguesa”.

Ainda que a Rubi tenha escrito mais, e foi também sobre o tema, seu texto apresenta estrutura muito parecida com o da Esmeralda: Poucas variações verbais, ausência de conectivos, descrição de fatos sem introdução ou conclusão. Isso demonstra que não tem consciência que seu texto apresente problemas comuns à escrita dos surdos. A falta da consciência em relação às suas dificuldades é caracterizada por Botelho (2005) como “alienação e negação das dificuldades”.

Já a atitude com relação ao texto da Esmeralda, Botelho (2005) classifica como “arrogância”, uma resposta do sujeito surdo à estigmatização: “a busca de *status* pode ser vista na necessidade de afirmação de competências, e muitas vezes é sinal de *arrogância*.”

A arrogância dificulta o aprendizado, pois impede o sujeito de ter a humildade de reconhecer sua ignorância.

4.5 - RESGATANDO OS TEXTOS ESCRITOS E RETOMANDO O TEMA ANTERIOR

Já com o apoio da interprete, solicitamos neste encontro que os surdos lessem os textos que escreveram, passando para a LIBRAS. Não é nossa intenção analisar os textos escritos dos surdos, e sim a leitura que fazem do mesmo, visto que nosso foco está na leitura. Seria necessário aprofundamento maior que não cabe em nossa pesquisa. Porém não podemos deixar de considerar que a leitura do próprio texto produzido, levou o surdo a refletir sobre seu texto e compará-lo a outros textos da Língua Portuguesa. Guarinello (2007), afirma que os “erros” que o estudante surdo costuma cometer são decorrentes do aprendizado de uma segunda língua: “os surdos que utilizam a língua de sinais baseiam-se nessa língua para escrever, e isso aparecerá na sua escrita”.

A Ametista inclusive, concluiu que seu texto não era bom, por isso se recusou a lê-lo. Mais uma atitude autodepreciativa decorrente da assimilação do estigma e do preconceito sofrido pelo surdo durante toda sua vida como afirma Botelho: “O auto-ajuizamento depreciativo interfere de fato nas ações do sujeito e geram conseqüências verdadeiras, porque funcionam como profecia auto-cumprida”. Por que Ametista julgava seu texto ruim, escreve sem confiança, sem preocupação com a qualidade do texto e por isso, produz um mau resultado de fato.

Outro fato de extrema importância que pudemos constatar em nossa pesquisa, é quando o sujeito se apropria de palavras as quais não tem domínio do conceito. Peguemos o exemplo da Safira: utiliza a palavra “resgatar” retirada de uma das fichas utilizadas nas oficinas onde explicamos o significado. No entanto ao tentar fazer uso desta palavra, o faz de

forma equivocada, visto que o conceito não foi apreendido. Lendo o que ela própria escreveu, precisou perguntar a interprete o que era. Além disso, inicia seu texto escrito com: “os resgatar chuva pessoas morte”, quando faz a leitura, apenas pergunta para a interprete o que é resgatar e depois continua como se a palavra resgatar não existisse no início da frase: “muita chuva, pessoas morreram...”.

Vygotsky (2001) em sua teoria sobre a formação dos conceitos afirma que aprendemos dois tipos: conceitos espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos aprendemos primeiro a fazer uso da palavra no cotidiano sem a necessidade de sabermos sua definição. Já os conceitos científicos é o contrário. Recebemos primeiro sua definição para somente depois conseguirmos empregá-lo. E complementa ainda, fazendo uma analogia entre os conceitos científicos e o aprendizado de uma língua estrangeira um processo consciente desde o início.

Tomando como base a concepção de que para os surdos a língua portuguesa é uma segunda língua, nos apropriamos dessa analogia: “Na língua materna, os aspectos primitivos da fala são adquiridos antes dos aspectos mais complexos” (Vygotsky, 2001). Sabemos utilizar palavras ou termos em nossa língua antes mesmo de descobrirmos aspectos complexos dos mesmos, no entanto em uma segunda língua, primeiro temos que saber a parte mais complexa (definição, gênero, etc.) para somente depois fazermos uso consciente e deliberado da mesma. A Safira descobre o significado de “resgatar” (por exemplo: salvar) mas não sabe empregá-lo de forma espontânea. Talvez se ela não tivesse a palavra em mãos, mas quisesse dizer a mesma coisa, utilizaria outra palavra a qual o conceito já foi amadurecido como fez com a palavra “soterrado”. Utilizou a palavra “prisioneiro” tendo consciência de que queria falar da pessoa que estava “presa” sob os escombros, só não tinha a palavra certa em mente.

Esmeralda quando tenta empregar a palavra “permanecer”: “vou permanecer aqui trabalho precisar mim ajudar” demonstra que já assimilou e amadureceu o conceito que lhe foi transmitido. No entanto a expressão “aterro sanitário” além de ter perguntado para a interprete o sinal referente a palavra que havia escrito, seu texto nada mais foi que a apropriação do conceito, da definição que a interprete havia dado sobre os aterros sanitários: “lugar onde se deposita o lixo de forma correta, onde se coloca proteção para o solo, camada de lixo, camada de terra e depois se planta vegetação para não ficar exposto.” Em seu texto Esmeralda escreveu: “precisar ambiente bem limpo, meio ambiente bem educado, é o certo aterro-sanitário. A saúde pública é a segurança, o cobrindo-os com uma camada de terra”. O uso que faz da palavra não foi de forma espontânea.

Rubi tem um bom domínio das palavras que utilizou em seu texto. Além disso tem a auto estima mais elevada que os outros. Botelho (2005) afirma que “ler e escrever também depende de alguma confiança que depositamos em nós mesmos.”

Rubi também era a única que não tinha receio de perguntar (como quando me perguntou como se escrevia “madrugada”). Apesar disso, não podemos negar que seu texto está longe dos padrões da língua portuguesa, exigidos como, por exemplo, em testes de vestibular. No entanto, devemos sempre levar em consideração que seu texto está estruturado com base em sua língua materna que é a língua de sinais. “os surdos que utilizam a língua de sinais baseiam-se nessa língua para escrever e isso aparecerá na sua escrita.” (GUARINELLO, 2007). Ela também era quem tinha maior proficiência em Língua de Sinais, o que facilita a compreensão e aprendizado da Língua portuguesa. “o êxito no aprendizado em uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua, o sistema de significados que já possui na sua própria” (Vygotsky, 2008, p. 137)

Botelho(2005) defende que a língua de sinais é a forma de conexão com o texto, essencial para que os surdos construam sentidos na língua escrita, (que para ele é uma língua estrangeira). Percebemos isso, quando vimos que alguns surdos gesticulam com as mãos enquanto fazem a leitura individual do texto. É um sinal que estão utilizando a LIBRAS para compreender o texto escrito.

Uma característica muito comum na leitura é confundir palavras semelhantes. Isso não ocorre somente com os surdos, mas como estes tentam em sua leitura identificar palavra por palavra na busca do sentido completo do texto, esse tipo de confusão é mais comum e modifica todo o sentido. Rubi confundiu a palavra “área” com “areia”. Esta palavra não fazia nenhum sentido na frase “área de deslizamento era antigo lixão...”. A palavra “morro” que no texto significava monte foi confundida pelos surdos como “morro” do verbo “morrer”, que também na frase não fazia sentido “subi o morro...”. Botelho (2005) explica que os surdos costumam recorrer a uma prática chamada de *subvocalização* onde se busca discernir palavras que são foneticamente ou sinestesticamente parecidas. E apesar de dar pistas sobre as palavras, a *subvocalização* pode provocar equívocos na compreensão do texto.

Observamos ainda que os surdos sujeitos da pesquisa, conseguiram responder perguntas apenas sobre questões que apareciam claramente no texto, como nome do bairro, numero de casas soterradas etc. Mas quando perguntávamos sobre algo que estava subentendido, sentiam muita dificuldade. Perguntamos quantas pessoas haviam morrido, no

texto dizia que haviam encontrado os “corpos”, como não havia a palavra “mortos”, os alunos começaram dizer qualquer número que encontravam no texto.

Descobrimos também que os surdos, sujeitos da pesquisa, desconhecem a função de alguns sinais de pontuações como quando perguntamos por que se usava aspas no texto e ninguém soube responder.

4.6 – QUINTO ENCONTRO: A COPA DO MUNDO

No último encontro, selecionamos um texto sobre a Copa do Mundo de Futebol, assunto que estava sendo muito comentado e despertou bastante interesse dos alunos. Selecionamos palavras para as fichas acreditando que eram desconhecidas dos surdos. No entanto algumas palavras foram reconhecidas assim que pegaram as fichas: *estádio, África do Sul, africanos, seleção de futebol, disputar, semifinais e copa*. Apesar disso, quando leram estas palavras no texto (sem as figuras para associar), muitos disseram que não conheciam. Isso leva a crer que antes a atenção estava voltada somente para as figuras e não para a palavra.

Em todas as oficinas solicitávamos que os alunos destacassem palavras desconhecidas. As palavras destacadas pela Rubi, Esmeralda, Ametista e Safira exceto a expressão “vão ganhando” todas constavam nas fichas e foram explicadas pela intérprete antes da leitura do texto. Entendemos que as palavras não foram reconhecidas no texto, porque quando foram explicadas fora do contexto, não tiveram sentido para os alunos.

A Rubi destacou a palavra “sede”, mas não a variação “sediou” nem o plural “sedes”. Mais uma vez mostrando que os surdos da pesquisa, além de não destacarem todas as palavras desconhecidas ou que eles não entendiam, têm dificuldades com variações das palavras da língua portuguesa.

Segundo Luria citado por Botelho (2005), “a abstração é a atividade cognitiva de selecionar atributos de uma categoria. A generalização é a atividade de subordinar objetos a uma categoria geral”. Por exemplo, os surdos compreendem que “flamengo” pertence à categoria “time” ou “Brasil” à categoria “seleções” e fazem a operação mental inversa ao perceberem que evento esportivo, não era a mesma coisa que simplesmente evento. Assim demonstramos que o discurso de que os surdos têm dificuldades de abstração, se dá pela desinformação quanto às reais dificuldades do surdo. Dificuldades estas que são consequência segundo Botelho (2005), da falta de comunicação que os surdos sofrem ao longo de sua vida,

a falta de uma língua comum a qual eles possam recorrer aos seus símbolos e imagens durante seu pensamento.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idéia de desenvolver este trabalho surgiu de uma necessidade concreta de se conhecer melhor o mundo dos surdos no que se refere a leitura da língua portuguesa. Isso se configurou como um mergulho por águas nebulosas. Afinal, antes desta experiência, meu conhecimento acerca do mundo dos surdos era extremamente limitado. A pesquisa proporcionou um maior conhecimento não só com relação aos surdos como também um conhecimento de mim mesma. As situações onde vivenciei a experiência de não dominar a língua majoritária no grupo (a língua de sinais) e sentir a interprete como se fosse uma extensão de minha própria pessoa, me mostraram a importância da linguagem para a vida social e como sua ausência torna a vida das pessoas limitada.

Retomando nosso principal objetivo, acredita-se que os surdos pesquisados aprendem a ler e interpretar textos em língua portuguesa de diversas formas, mas principalmente compreendendo-se que esta língua se apresenta para o surdo como uma língua não nativa, ou seja, uma língua estrangeira. Pretendíamos também como objetivos específicos, identificar características da leitura dos alunos surdos, descobrir quais fatores influenciam na compreensão de textos pelos surdos e identificar os aspectos da leitura da língua portuguesa dos surdos que geram dificuldades de compreensão dos textos.

Os surdos pesquisados, em sua ação de leitura se utilizaram de inúmeros artifícios para compreender o texto, sua atitude era semelhante à de uma pessoa que estava tentando aprender uma língua estrangeira busca na língua de sinais, sua língua materna, como uma ponte na tentativa da formação de sentido.

Eles tiveram também dificuldades com vocabulário, e necessitavam conhecer maior número de palavras, no entanto, vocabulário abundante não é suficiente. Para que a palavra faça realmente sentido, é necessário que seja assimilado seu conceito. O conceito somente é compreendido quando somos capazes de utilizá-los de forma fluente e espontânea, com domínio seguro das estruturas gramaticais, o que só é possível após estudo árduo e demorado da segunda língua. Assim, a compreensão dos textos só tornou-se possível com as vivências, a interação, os debates, conversas sobre o tema, onde o conhecimento era construído aos poucos.

Além das dificuldades geradas pela falta de comunicação, de vocabulário, falta do uso da língua portuguesa, falta da oferta de um ensino de qualidade, os surdos sofrem com outras dificuldades geradas pelo histórico de opressão na sociedade. As atitudes decorrentes da assimilação do estigma e do preconceito e das formações imaginárias. Atitudes estas que

podem aparecer em conjunto ou separado, mas que geram inúmeras implicações no aprendizado da língua portuguesa pelos surdos. O fato de nossos encontros a língua utilizada sempre ser a língua de sinais, diferentemente do que acontece nas escolas, e utilizarmos outros recursos visuais (fichas, fotos, figuras, etc.) despertou o interesse dos alunos. Nota-se que era um ambiente onde eles se sentiam bem e algumas vezes até convidavam outros surdos a participar. No entanto, a barreira gerada pelos sentimentos produzidos na assimilação do estigma e do preconceito, requer uma mudança em toda a sociedade para ser quebrada.

Fazendo uma reflexão a respeito dos resultados, percebe-se que há ainda muito a se descobrir, porém confirmamos que trabalhar com materiais diversificados, que explorem o campo visual e proporcionar momentos de encontro onde se utilize a linguagem de sinais também é uma boa alternativa para desenvolver as habilidades de leitura e interpretação dos textos em língua portuguesa, bem como para ampliar a formação dos conceitos e o vocabulário dos surdos, contribuindo assim para a construção de seus pensamentos.

Encerramos este trabalho, na esperança que tenhamos avançado alguns metros o nosso mergulho por essas águas, proporcionando à comunidade acadêmica um conhecimento acerca das questões aqui tratadas, tendo, portanto a convicção de que os surdos são capazes de desenvolver suas habilidades de leitura e interpretação a medida que ofereçamos o direito e acesso a se comunicarem em sua língua materna (a LIBRAS) na mais terna idade, e que lhes seja oferecido uma educação bilíngüe, respeitando as peculiaridades de seu estilo de vida.

REFERÊNCIAS:

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos**: ideologias e práticas pedagógica. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

BRASIL, Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. SEESP, Brasília, 1994.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 4024/61. Brasília : 1961.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974 – 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GONZALEZ, Eugenio e colaboradores. **Necessidades Educacionais Específicas**: Intervenção Psicoeducacional. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre. Artmed, 2007.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O Papel do outro na Escrita de Sujeitos Surdos**. São Paulo. Plexus, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças**. In Nova Escola, maio, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. A Radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 01 jan 2010.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva? **Integração**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Especial, ano 6, n. 20, 1998 p. 37-39.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. **Saberes Imaginários e Representações na Educação Especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. Disponível em <http://www.bengalalegal.org.br/convencao>. Acesso em 29 de set de 2010.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo. Plexus, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Cortez. 2003

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXOS

DIÁRIO DE CAMPO

17 de abril de 2010

Estavam presentes cinco surdos: Topázio, Esmeralda, Rubi, Ametista e Safira. Os pais da Esmeralda estavam presentes, mas somente a mãe acompanhou a oficina.

Quando chegaram os surdos começaram a conversar entre si todos se conheciam exceto a Esmeralda que já foi logo se apresentando e contando que veio de São Paulo este ano e que lá a língua de Sinais tem algumas diferenças. É notável a empolgação com o encontro, todos ficaram agitados, eufóricos, e conversavam e riam muito. A Ametista viu o material que iria ser utilizado na oficina que foi sobre a Gripe H1N1 e fez vários comentários em libras com os colegas sobre a gripe e a vacinação.

Iniciamos com a apresentação do nome e do sinal de cada um e tiramos fotos para memorizar melhor o sinal. Explicamos que nossa proposta era trabalhar textos variados, leitura e interpretação e discutir sobre os textos. Informamos nossa proposta de utilizar as fichas com figuras e todos concordaram que isso seria bom. A Rubi até disse que a maior dificuldade do surdo é o fato de desconhecerem o sinal de algumas palavras.

Entregamos aos surdos fichas com algumas palavras constates no cartaz e no texto com a palavra uma figura e o sinal em libras representando a palavra. Pedimos que eles lessem as palavras das fichas e explicamos que elas estavam também no texto e que tinham figuras para facilitar a compreensão e memorização da escrita das palavras. Os alunos olharam, mas não fizeram nenhum comentário.

Em seguida apresentamos o cartaz que era o Calendário da vacinação da gripe H1N1. Perguntamos se eles conheciam a palavra “H1N1” e todos sabiam que era a nova gripe. Perguntamos se eles conheciam palavras constantes no texto e nas fichas. As palavras “idoso” e “criança” todos conheciam. Inclusive, a Ametista fez um sinal de fácil e a interprete disse que ela estava “debochando” dizendo que estas palavras eram muito fáceis.

A palavra “gestante” só a Safira não conhecia. Os outros surdos chamaram sua atenção “não conhece?” explicaram o sinal em Libras “grávida” e ela entendeu e disse que conhecia a palavra em português “grávida” que foi colocada como sinônimo na ficha. A palavra “população” nenhum deles conhecia. A interprete pegou a ficha que tinha figura de povo e o sinal em libras para povo, ela explicou que não tinha sinal para população, mas explicou aos surdos o significado da palavra e todos disseram que entenderam.

As palavras “doença crônica” todos sabiam o que significava doença nas não sabiam “crônica”. Foi explicado que é um tipo de doença que requer acompanhamento médico, tratamentos adequados e citamos os exemplos do cartaz (respiratória, cardíaca, renal, obesidade) todas estas palavras tiveram que ser mais bem explicado aos surdos pois não conheciam.

A palavra “obeso” merece destaque. Em Libras só existe sinal para “gordo” e foi explicada a diferença de gordo para obeso e porque o obeso foi considerado pelo ministério da saúde como doente crônico.

A mãe da Esmeralda (que tem 17 anos) disse que ela queria se vacinar e não entendia porque não podia. No calendário haviam as datas para cada grupo a ser vacinado e um deles era “população de 20 a 29 anos” perguntamos à Esmeralda se ela havia entendido que não estava em nenhum grupo a ser vacinado e ela percebeu que sua idade não estava em nenhum grupo. Então perguntou se em outras datas a população da sua idade iria ser chamada para a vacinação. Explicamos que não sabíamos ainda, mas nesse momento o governo escolheu apenas grupos com maiores chances de contrair a doença para ser vacinado, pois não haveria vacinas suficientes para toda a população. A Ametista disse que a Esmeralda era jovem e saudável e não precisava tanto da vacina como os outros grupos como doentes, idosos, gestantes e crianças.

Os surdos discutiram a necessidade de ser vacinado e perguntaram entre si suas idades e se eles já haviam se vacinado. Esmeralda disse que já e que teve medo, mas foi rápido e quase não doeu. Topázio disse que ainda não tinha se vacinado, mas que iria logo. A interprete chamou a atenção para as datas para que eles não perdessem o prazo. Safira disse que já havia se vacinado e Márcia também. Ametista disse que já havia visto o chamado na televisão e prestou atenção nas datas, chamando a atenção de sua mãe que esquecia muito dessas coisas.

Selecionamos também uma notícia sobre a gripe no site do ministério da saúde e pedimos que eles lessem o primeiro parágrafo e destacassem palavras que não conheciam.

“se você faz parte do grupo a ser vacinado, fique atento ao calendário e procure um posto de vacinação na data da convocação. Não esqueça de levar sua caderneta de vacinação.”

Topázio destacou a sentença “se você faz parte do grupo” e as palavras: vacinado, atento, calendário, posto, vacinação convocação e caderneta de vacinação.

Rubi: atento, posto e caderneta

Esmeralda: Vacinado, calendário e caderneta

Ametista: Fique atento, caderneta

Safira: Calendário, Posto, convocação e caderneta

Para a sentença destacada pelo Topázio, “se você faz parte do grupo” explicamos que como havíamos visto no calendário existem os grupos que vão ser vacinados, alguns de nós fazemos parte de um grupo ou de outro e alguns não farão parte de nenhum grupo como é o caso da Esmeralda.

Para os que não identificaram a palavra atento, quando escrevemos que era derivada de “atenção” todos identificaram imediatamente o sentido no texto.

A palavra “calendário” foi só mostrar o cartaz que era o próprio calendário de vacinação e todos entenderam, a interprete explicou que poderia ser também um calendário destes que temos para saber as datas normais.

As palavras “vacinação” e “vacinado” também explicamos que derivavam de vacinar e todos entenderam rapidamente.

“Posto” foi explicado no contexto de posto de vacinação que poderia ser em qualquer lugar onde se estaria vacinando. Logo todos comentaram que se vacina em diversos locais como escolas e até nas praças.

Convocação foi difícil de explicar pois não tem sinal em Libras então foi dito que seria tipo convidar, chamar através de propagandas na televisão, cartazes etc. Não ficou claro ao meu entender que convocação é mais que um simples convite, é quase que uma obrigação. Quando foi dito que era como um convite ou um chamado todos disseram que estavam compreendendo.

Caderneta foi muito simples quando a interprete explicou que era o papel onde se anotava as vacinas todos lembraram que tem este papel em casa ou que receberam ao serem vacinados alguma vez.

Para finalizar, solicitamos a Rubi (que aparentemente domina muito bem a Libras) que traduzisse (ou lesse em libras) aquela parte do texto para toda a turma. Ela gostou muito e a Esmeralda começou a aplaudir quando os outros pediram que ela aplaudisse em Libras.

Em uma conversa informal depois da oficina a Rubi solicitou que eu aprendesse libras para que pudesse explicar melhor os assuntos. Disse que gostou do encontro e solicitou que continuasse com figuras (as fichas) mas que tivesse mais do que as que foram feitas neste primeiro encontro.

Oficina de 08/05/2010

Texto: notícia sobre adoção por casal homossexual

Iniciamos a oficina mostrando as fichas com as palavras e as figuras, desta vez os alunos demonstraram maior interesse nas palavras e questionavam algumas que não conheciam ou que não tinha o sinal em libras, sempre perguntando para a interprete qual o significado. As palavras mais questionadas foram “dano” e “unanimidade” na ficha unanimidade tinha uma figura de uma votação e a palavra “sindicato” na figura e os surdos queriam saber o que significava “sindicato”. A interprete explicou o significado de unanimidade e de sindicato.

A ficha mais comentada foi a de Homossexual que em Libras tem um sinal para masculino e outro para feminino e eles perceberam que em português era uma única palavra. Eles comentaram que tinha alguns sinais que representavam termos pejorativos e que era de mau gosto utilizá-las.

A Rubi era quem mais demonstrava interesse em descobrir o significado das palavras.

Depois mostramos uma apresentação em Power Point com figuras e frases curtas. As palavras desconhecidas foram: adoção (de adotar), colo, proteção, precisando, e famosos.

Sempre que algum aluno perguntava sobre um verbo na forma derivada como: adoção e precisamos, escrevíamos o mesmo no infinitivo: adotar e precisar para melhor compreensão visto que na LIBRAS os verbos não tem conjugação.

Durante a apresentação íamos discutindo assuntos sobre crianças que não tem família, pessoas que não tem filhos, famosos que adotam crianças e outros assuntos.

Em seguida entregamos o texto e solicitamos que eles marcassem as palavras das fichas no texto para melhorar a compreensão do mesmo. Quando pedimos que eles lessem o texto, somente a Rubi e a Safira fizeram perguntas enquanto liam o texto. O Ágata começou a conversar com a Turmalina e não leu o texto todo. A Esmeralda leu, mas não fez perguntas assim como a Ametista e o Topázio. A Rubi queria saber o que era “a quarta turma do Superior Tribunal de Justiça” depois perguntou se turma era como turma escolar. Depois perguntou o que era “tribunal” Perguntou onde ficava a cidade citada no texto “Bagé” mesmo tendo a sigla “RS” e a palavra “gaúcha” ela não conseguiu identificar que era Rio Grande do Sul.

Após a leitura do texto, contamos alguns detalhes do caso que não foi dito na reportagem, mas que foi comentado em outros jornais e sites da internet: O fato de que as crianças já moravam com as mães há quatro anos. Logo após solicitamos que eles dessem sua opinião sobre o fato de um casal homossexual conseguir o direito de adotar uma criança.

A Esmeralda disse que não é possível, pois uma criança não vai acreditar que é filha de duas mães.

A Rubi disse que iria ser ruim para a criança e para a família, que todos iriam comentar e quando a criança se tornar adolescente iria ficar revoltada. Talvez a Rubi estivesse preocupada com o preconceito que a criança pode sofrer.

A Safira achou certa a decisão da justiça em conceder o direito à adoção ao casal. Explicamos que alguns casais homossexuais optavam pela adoção individual para evitar transtorno na justiça, mas que eles achavam importante a adoção pelo casal até mesmo por motivos de direitos e herança.

A Turmalina comentou que para uma família rica é mais fácil a adoção de que para uma família pobre e comentou um caso de adoção que conhecia. Então contou o caso de um adolescente que foi adotado e quando descobriu se revoltou e não queria saber de estudar a sua mãe adotiva brigava com ele e até que um dia ele se enforcou.

O Ágata contou que conhecia o garoto e disse que ele também não foi criado por sua mãe e sim, por sua avó. Disse que quando aconteceu esta tragédia, sua avó teve medo que ele também “fizesse alguma besteira”.

Comentamos sobre as novas formações das famílias e que apesar de ser diferente é importante ter um lar.

O Topázio não quis manifestar sua opinião. Informamos a importância de se refletir sobre alguns assuntos e independente de sua opinião o importante é se expressar. Perguntamos se havia alguma questão sobre o texto que eles quisessem perguntar, mas ninguém quis perguntar. Sentimos que muitos ficaram com medo de expor sua opinião com medo de algum julgamento, tanto em caso de serem a favor ou contra a adoção por famílias homossexuais. Encerramos pedindo sugestão para o próximo texto e a Rubi sugeriu sobre a tragédia provocada pelas chuvas em Niterói no Rio de Janeiro.

15/05/2010

Como solicitado, escolhemos o tema do deslizamento no morro do Bumba em Niterói. Seleccionamos as palavras: soterrado, vítima, deslizamento, defesa civil, salvar, perspectiva, proporção, autoridades, entulho, lixão, aterro sanitário e incidente. Passamos as fichas para que eles observassem as palavras, os desenhos, verificassem se conheciam ou se entenderam o significado. A Turmalina olhava e comentava alguma coisa com seu amigo Antonio que estava visitando a cidade. A Rubi sempre perguntava alguma coisa, se não era sobre a palavra da ficha era sobre a figura. As palavras que mais tiveram questionamento foram: perspectiva, defesa civil, proporção e autoridades.

O Topázio, a Esmeralda e a Ametista, olhavam as fichas e passavam para frente sem perguntar.

Percebendo que alguns olhavam e não entendiam, mas mesmo assim não perguntavam, a interprete decidiu que deveria pegar cada ficha e explicar no contexto do tema que iria ser tratado.

Quando os alunos perguntaram o que era “perspectiva”, pensei: “essa palavra é muito difícil de explicar” no entanto, a interprete com toda sua sensibilidade, me disse: quando uma palavra não tem sinal em libras, é necessário explicar no contexto e dando exemplos”. Assim ela explicou que: “no texto, um homem havia subido o morro com uma lanterna e viu que era uma coisa ruim, mas quando ele voltou de manhã, com a luz do dia, teve uma outra (soletrando) ‘p e r s p e c t i v a’ e viu que era muito, mas muito pior”

Os alunos fizeram uma expressão de compreensão, alguns até acenavam que sim com a cabeça, demonstrando que haviam entendido, outros completavam a explicação com o sinal de “visão” como quem queria dizer: “ah! Uma outra visão”.

Foi explicado a palavra “aterro-sanitário” “lugar onde se deposita o lixo de forma correta, onde se coloca proteção para o solo, camada de lixo, camada de terra e depois se planta vegetação para não ficar exposto bem diferente dos lixões onde se joga o lixo sem cuidado de qualquer jeito.” Todos observaram as figuras e destacamos a diferença entre os lixões e os aterros sanitários.

A interprete perguntou se eles conheciam a palavra “incidente”, todos observaram apenas a figura que tinha uma foto de acidente de carro. Todos descreveram alguma batida de carro.

A palavra “entulho” tinha uma foto dos entulhos que ficaram depois do deslizamento, e na palavra “deslizamento” uma foto parecida. Quando foi perguntado sobre a primeira palavra, todos fizeram o sinal de deslizamento. A interprete pediu que eles observassem a diferença da escrita entre as palavras e explicou cada uma delas. Neste dia nos detemos apenas no detalhamento das palavras constantes nas fichas por falta de tempo. Ficamos de continuar no próximo encontro mostrando algumas fotos das conseqüências das chuvas no Rio de Janeiro e fazendo a leitura do texto.

22/05/2010

Neste dia a interprete não pode comparecer expliquei aos surdos que não teria condições de ministrar a oficina sem ela, mas eles (principalmente a Rubi) pediram para que eu tentasse fazer alguma coisa. Com a ajuda da Ametista que entende bem leitura labial, pedi

que eles pegassem as fichas que já havíamos trabalhado em aulas anteriores e elaborassem um texto. De preferência sobre as chuvas no Rio, mas como a Turmalina e o Ágata não haviam visto a explicação no encontro anterior, poderiam escolher qualquer tema. E tentei dizer a eles que poderiam utilizar as fichas para encontrar vocabulário. Gostaria de esclarecer que não tenho certeza se ficou claro o tema, como neste dia a interprete não estava, minha comunicação com eles foi muito restrita e prejudicada pelo meu desconhecimento da LIBRAS.

A Esmeralda demorou a escrever, soletrou: “errar” como que pra dizer que tinha medo de errar, expliquei que não precisava ter medo e que ela escrevesse qualquer coisa que quisesse. Demorou um pouco, olhou as fichas, selecionou duas: “permanecer” e “lixão” e começou a escrever.

A Ametista escreveu um parágrafo e disse que não queria escrever porque estava cansada que depois escreveria mais.

O Ágata começou logo a escrever, consultando as fichas e nem perguntou muita coisa, mas ficou com vergonha de me mostrar os texto enquanto estava escrevendo. Observei que ele havia escrito uma palavra: “Lula” com letra minúscula, e perguntei o que ele queria escrever. Ele cortou o “l” fazendo um “t”. Eu perguntei: “é lutar ou presidente?” ele fez sinal de “presidente” e eu expliquei que “Lula” estava certo com “l” e não “t”.

A Rubi também escreveu bastante, sempre consultando as palavras das fichas. Perguntou apenas como se escrevia “madrugada”, porém tentava soletrar com alfabeto manual, a mesma palavra que não sabia escrever. Como eu sabia o sinal desta palavra, perguntei fazendo o sinal de madrugada e ela confirmou que sim, e demonstrou alegria por ver que eu conhecia o sinal. Quando terminou de escrever leu seu texto em libras para os outros surdos. Só entendi algumas palavras soltas que pude verificar depois no texto escrito.

A Turmalina ficou um bom tempo pensando, depois olhou algumas fichas e começou a escrever, mas não perguntou nada. Quando me aproximei para ver como estava produzindo o texto, deu um sorriso vergonhoso. Também escreveu pouco. Perguntei se não iria escrever mais e ela disse que não sabia escrever. (traduzido pela Ametista)

Pedi que todos me entregassem os textos. A Rubi que estava ao lado da Esmeralda e havia lido o que ela escreveu e olhou com cara de desaprovação para o texto da garota. Em seguida, fez um gesto de escrever e de LIBRAS, soletrou: língua Portuguesa não, libras. Como se estivesse criticando o texto da Esmeralda de dizendo que a menina não havia escrito em Língua Portuguesa e sim em Libras. Eu disse que Esmeralda ainda estava no ensino fundamental e estava aprendendo, e Rubi (que está na universidade) fez o gesto “entendi,

ensino fundamental”, como justificativa pelo texto na concepção dela, não estar em Língua Portuguesa.

O Topázio e a Safira faltaram, por isso não produziram nenhum texto.

Em todos nossos encontros, eu era a única que não conhecia a língua de sinais, portanto, por diversas vezes me coloquei no lugar do surdo em sociedade. Mas apesar disso, sempre pude contar com minha querida e indispensável interprete. Porém, nesse dia, onde me vi sem ela, pude sentir o que é a pessoa estar num meio onde não falam a sua língua. Ali todos conseguiam se comunicar entre si e apesar de todos os esforços por parte deles em fazer com que eu compreendesse, era muito difícil entendê-los e os fazer me entender. Em uma escola para ouvintes eles estariam na mesma situação que eu, ou ainda pior, mesmo com os esforços da professora, dos colegas e deles mesmos.

Dia 05/06/2010

Compareceram neste dia, Safira, Ametista, Rubi, Topázio, Esmeralda e dois garotos que ainda não haviam comparecido: o Jaspe e o Zircônia (um visitante).

Começamos pedindo aos surdos para eles lerem em libras seus textos. Irei descrever a partir da tradução da interprete. Pode ser que escapou algumas palavras, pois se trata de tradução simultânea, ou seja, enquanto os surdos faziam os gestos a interprete ia traduzindo.

A Safira foi a primeira: pegou seu próprio texto e teve que perguntar a primeira palavra que havia escrito “resgatar” (ela havia copiado de uma das fichas). Disse que tinha esquecido. Depois a interprete explicou a palavra e ela continuou: “muita chuva, pessoas morreram, crianças, pessoas chorando pelos que ficaram prisioneiro no lixo, morte”. A interprete perguntou: “Prisioneiro?” A Safira fez um gesto e a interprete corrigiu: “não é prisioneiro é soterrado”

A Rubi que escreveu bastante, começou a ler: “pessoas olhando o desmoronamento, assustadas, preocupadas, assustadas. Pessoas que tinham amigos, vizinhos, parentes. Bombeiros procurando, salvando. Alguns foram resgatados vivos, outros morreram. Alguns tiveram que ir pro hospital. Fazer exames. Pessoas procurando seus familiares, avó, tio, sobrinho, mulheres grávidas. Muita gente soterrada no lixo, jovens e velhos. Os bombeiros trabalharam até de madrugada. Foi muito difícil.”

A Esmeralda, havia escrito dois textos, um sobre a palavra “permanecer” que remete um pouco a notícia do deslizamento e outro sobre o lixo ou lixão: “permanecer, preciso permanecer aqui trabalhar. Eu, andar de bicicleta deslizar na chuva, cai minha casa. Minha

família hospital, cuidar importante.” O outro parágrafo: “lixo na rua, mato, ruim, precisa de ambiente limpo educado, aterro sanitário (perguntou para a interprete soletrando o que era aterro sanitário)cobrir aterro, saúde limpar é bom educado.”

A Ametista não quis ler seu texto, inventou um na hora: “muita chuva, morro desabar, muitos feridos, criança, idoso, pai, mãe. Muitos mortos outros doentes, bombeiros ajudando.” Eu perguntei “porque você não escreve isso que contou?” ela respondeu que não sabia. A interprete disse que era porque quando ela vai escrever, esquecia como se escreve as palavras, já falando em LIBRAS, ficava mais fácil. A Ametista concordou com a interprete.

Os outros não estavam presentes no dia que foram escritos os textos. E o outro texto que foi escrito, foi o do Ágata que não compareceu mais em outras oficinas.

Em seguida pedimos que os alunos fizessem a leitura silenciosa de uma notícia da internet escrita um dia após o deslizamento. Nesse dia, e nos encontros posteriores percebi que, o Topázio, a Esmeralda e a Safira gesticulavam com as mãos enquanto liam.

Ao ler no título a palavra “Área”, Rubi confundiu com a palavra “areia”.

Fizemos perguntas sobre elementos que apareciam no texto de forma clara, como por exemplo: o nome do bairro, o número de casas soterradas, o número de bombeiros que estavam trabalhando. Depois de procurar um pouco todos responderam sem problemas. Quando solicitamos que eles identificassem quantas pessoas estavam mortas, tiveram muita dificuldade porque no texto não havia a palavra mortos ou morrer. Somente o Zircônia (que nunca veio antes) conseguiu entender que a palavra “corpos” se referia aos mortos. Perguntamos por que nos últimos parágrafos as frases estavam entre aspas? Alguns tentaram encontrar a resposta no texto, mas nenhum sabia o porquê. Quando explicamos que se tratava da fala de alguma pessoa, perguntamos se eles conseguiam descobrir quem estava falando. No primeiro como tinha o nome “Cortês” todos acharam depois de algum tempo. Mas no segundo mesmo tendo a palavra “secretário” nenhum conseguiu identificar.

Pedimos que os alunos traduzissem para a libras a primeira frase da fala do secretário. O Zircônia que não havia participado das discussões anteriores sobre o tema teve dificuldade de saber o sinal para várias palavras “informação, tínhamos deslizamento, subi, morro, estranho acendi lanterna”

A Safira, apesar de já ter visto a tradução do Zircônia, teve as mesmas dificuldades com as mesmas palavras. O Jaspe praticamente soletrava todo o texto e a interprete mostrava o sinal para cada palavra. A Rubi que já havia visto a tradução dos outros confundiu apenas a palavra “morro” (todos ao ler o substantivo “morro” confundiram com “morro” do verbo morrer). O Topázio fez sinal para algumas palavras, suprimiu outras sem muita preocupação

em seguir o texto, e sim pelo que já havia visto os outros fazer. A Ametista disse que não precisava ler porque já sabia, depois de alguma insistência resolveu ler, mas logo na palavra “deslizamento” perguntou o sinal par a interprete. O restante do trecho não teve dificuldade.

19/06/2010

Selecionamos um texto sobre a copa do mundo na África Do Sul. Os alunos ficaram muito interessados. Passamos primeiro as fichas com palavras constantes no texto, todos observaram e acharam fácil muitas palavras como: estádio, África do Sul, africanos, Seleções de futebol, disputar semifinais e copa. Tiveram dificuldade com: sediou, exclusivamente, evento esportivo e realização.

Solicitamos que lessem o texto e selecionassem as palavras que não conheciam.

O Topázio marcou: Seleções de futebol, diversos, disputar, copa do mundo de futebol, estádios, exclusivamente, sediou nenhuma, africanos ainda, semifinais, poucos vão ganhando, continente e os nomes das cidades sedes que apareciam no texto.

Safira marcou: seleções de futebol, reúnem, disputar e vão ganhando.

Rubi: reúnem e estádios.

Esmeralda: reúnem, disputar, estádios e sede

Ametista: evento esportivo e exclusivamente.

Perguntamos se os alunos conheciam as palavras do ultimo parágrafo (os nomes das cidades sedes) e todos disseram que não a pesar de que só o Topázio destacou estas palavras.

O Topázio destacou além das palavras, algumas sentenças como: “sediou nenhuma, africanos ainda e poucos vão ganhando” o que mostra a discrepância da língua portuguesa e língua de sinais onde alguns sinais podem representar não só uma palavra mais uma sentença inteira. Algumas palavras destacadas pelo Topázio, como: “semifinais e estádios” foram reconhecidas nas fichas: assim que pegou olhou, fez o sinal referente às palavras, mas no texto não conseguiu reconhecer que a palavra era a mesma. Isso pode demonstrar que sua atenção estava voltada para as figuras das fichas e não para a palavra.

A Esmeralda destacou a palavra “sede”, mas não a variação “sediou” nem o plural “sedes”.

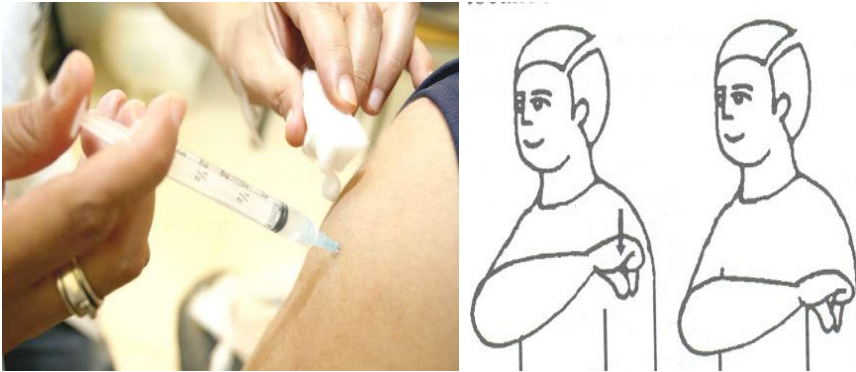
Depois eu e a interprete escrevemos todas as palavras destacadas no quadro e explicamos uma a uma no contexto. Percebemos que eles não destacavam todas as palavras desconhecidas ou que eles não entendiam, pois perguntavam muito sobre as palavras que consideravam conhecidas havia destacado.

Ao final do texto os alunos começaram a questionar assuntos sobre futebol. O Topázio perguntou qual o time que eu torcia e disse que torcia para o Flamengo. Comentaram também

assuntos da Copa que não estavam no texto. A Rubi comentou que a copa é mais bem compreendida pelos ouvintes que podem ouvir a narração e os comentários e disse que tem interesse em saber informações como: Quantas vezes o Brasil foi campeão?, Quais anos?, Quais os outros países que também ganharam? E quais lugares do mundo já havia acontecido outras copas?. Respondi o que sabia e expliquei que nem todos os ouvintes tinham essas informações em mente só aqueles que mais se interessavam buscavam as informações na internet por exemplo.

EXEMPLO DE FICHA UTILIZADA

VACINA: Produto obtido a partir de micróbio morto ou de virulência atenuada, que é introduzido no organismo para formar anticorpos e protegê-lo contra determinada doença.



TEXOS UTILIZADOS NAS OFICINAS

Fonte: JORNAL DIÁRIO DO PARÁ 28/04/2010

STJ RECONHECE ADOÇÃO POR CASAL HOMOSSEXUAL

RAFAEL MORAES MOURA

BRASILIA

A 4ª turma do Superior Tribunal de Justiça (STJ) reconheceu por unanimidade a adoção de crianças por um casal homossexual de Bagé (RS). A justiça gaúcha já havia considerado a união homoafetiva em questão como uma família e autorizado que as duas crianças adotadas fossem registradas com os nomes das duas mães. O MPF do Rio Grande do Sul recorreu da decisão, o que levou o caso ao STJ em 2006.

“não se pode supor que o fato dos adotantes serem duas mulheres possa causar algum dano (à formação das crianças), dano ao menor seria a não adoção”, disse o ministro João Otávio de Noronha, presidente da 4ª turma. Ao criticar a atuação do MP, ele afirmou que o órgão deveria ter considerado o interesse das crianças.

G1 08/04/10 - 08h11 - Atualizado em 08/04/10 - 09h57

Área de deslizamento em Niterói era antigo lixão, diz governo

Desabamento no Morro do Bumba atinge cerca de 40 casas.

Equipes de resgate avaliam como fazer buscas sem risco de contaminação.

Secretário de Saúde e Defesa Civil do RJ, Sérgio Côrtes, afirma que a área atingida por um deslizamento na noite desta quarta-feira (7), em Niterói, era um lixão.

Cerca de 40 casas foram soterradas no Morro do Bumba, no bairro Cubango, por volta das 21h. Um grupo com 150 bombeiros trabalha desde o fim da noite em busca de sobreviventes e vítimas.

Até o início da manhã desta quinta, seis corpos haviam sido encontrados e havia 51 feridos. Mais de 20 pessoas foram resgatadas com vida. De acordo com as autoridades, cerca de 600 metros de terra foram deslocados.

"A informação que tínhamos era de um grande deslizamento. Subi o morro e comecei a sentir um cheiro estranho. Quando acendi a lanterna, vi que estava em cima de lixo", relata Côrtes, que acompanha as buscas. "Os moradores disseram que isso era um aterro sanitário. As casas foram construídas sobre o aterro".

"Isso foi assustador. Depois, mais assustador, foi ver, com uma imagem do Google, que aqui existiam 40, 60 casas. Tinha até uma pequena pizzaria, uma pequena igreja. Então quase uma comunidade inteira foi soterrada". Segundo o secretário, os efeitos do deslizamento podem ser maiores que o que se pensava. "A luz do dia dá uma perspectiva muito mais grave em termos de perda de vida."

Moradores que ajudaram nos resgates em Niterói relatam momentos da tragédia

Incidente ocorreu no Morro do Bumba, no bairro Cubango.

'A gente escutou um barulho e quando viu já tinha descido tudo.'

Moradores que ajudaram nos resgates em deslizamento de grandes proporções que atingiu a cidade de Niterói, na região metropolitana do Rio de Janeiro, narraram momentos de horror

"A gente escutou um barulho e quando viu já tinha descido tudo. Eu estava na rua ajudando, eu estava na rua ajudando desde ontem", disse um morador local que foi ao hospital levar a esposa, que estava debaixo dos escombros. "Tenho que voltar para ajudar aquele povo, tem muita gente soterrada."

Outro morador conseguiu ajudar no resgate das sobrinhas. "Eu estava lá. Elas (meninas que ele levou para o hospital) são minhas sobrinhas. Conseguimos tirar de dentro da casa. A casa desabou, estavam debaixo da laje. Estava todo mundo lá ajudando, a comunidade está com uma força muito grande, mas a tragédia é demais."

Para ele, "foi o pior desabamento de Niterói". "Desceu tudo, veio do morro, foi horrível." A área afetada foi o Morro do Bumba, em Viçoso Jardim, no bairro Cubango. A prefeitura confirmou duas mortes no local.

A estudante Ingrid Rosa mora há 5 anos no Morro do Bumba. Ela foi atendida no Hospital Azevedo Lima, no Fonseca, perto do deslizamento.

"Minha casa morreu. Só vi descer água e terra tudo junto. Meu pai tentou salvar alguns pertences da casa e acabou ficando soterrado debaixo da laje. Pedi socorro. Vizinhos e amigos levaram de 30 a 40 minutos para conseguir retirar ele. Dei um suspiro aliviado quando vi que meu pai estava vivo."

O pai de Ingrid, Edmo Lopes, tem 65 anos e é vendedor de doces. A mãe já havia pedido que a família se mudasse do morro, mas com medo de saques, eles permaneceram no local.

FONTE: www.copadomundo2010.com.br

COPA DO MUNDO 2010 NA ÁFRICA DO SUL

De quatro em quatro anos, seleções de futebol de diversos países do mundo se reúnem para disputar a Copa do Mundo de Futebol.

A Copa do Mundo é o segundo maior evento esportivo do planeta e a copa do mundo de 2010 será realizada na África do Sul no continente Africano.

A África do Sul construiu cinco novos estádios de futebol exclusivamente para a Copa do Mundo de 2010. Será a primeira vez da história do país que a região terá estádios especialmente dedicados ao futebol.

Este será o maior evento esportivo no continente africano que até então não sediou nenhuma Copa do Mundo nem Olimpíadas.

Os africanos ainda não chegaram as semifinais das Copas do Mundo, mas aos poucos vão ganhando espaço, como a realização do primeiro Mundial no continente.