

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARISE PORTO GOMES

“AÍ, EU OLHO, ESCREVO E APRENDO”

**NARRATIVAS DE ESTUDANTES SURDOS E SURDAS SOBRE APRENDIZAGEM
E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA (ESCRITA) NO INES**

RIO DE JANEIRO

2009

MARISE PORTO GOMES

“AÍ, EU OLHO, ESCREVO E APRENDO”

**NARRATIVAS DE ESTUDANTES SURDOS E SURDAS SOBRE APRENDIZAGEM
E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA (ESCRITA) NO INES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a) Carmen Sanches Sampaio

RIO DE JANEIRO

2009

G633 Gomes, Marise Porto.
“Aí, eu olho, escrevo e aprendo”: narrativas de estudantes surdos e surdas sobre aprendizagem e ensino da língua portuguesa (escrita) no INES / Marise Porto Gomes, 2009.
134f.

Orientador: Carmen Sanches Sampaio.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

1. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil) 2. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 3. Surdos - Educação. 4. Estudantes surdos - Entrevistas. I. Sampaio, Carmen Sanches. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.912

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

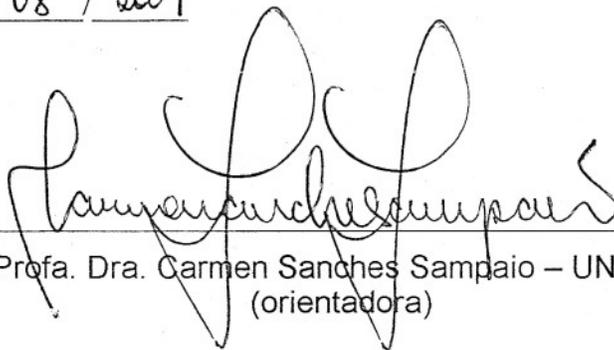
MARISE PORTO GOMES

“Aí eu olho, escrevo e aprendo”

*Narrativas de estudantes surdos e surdas sobre aprendizagem e ensino
de língua portuguesa (escrita) no INES*

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 27 / 08 / 2009



Profª. Dra. Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO
(orientadora)



Profª. Dra. Wilma Favorito (INES)
(membro externo)



Profª. Dra. Luciana Pacheco Marques (UFJF)
(membro externo)



Profª. Dra. Maria Elena Viana Souza (UNIRIO)
(membro interno)

À memória de meus
pais,
Anito e Lycia,
sinônimo de sabedoria,
dedicação e amor.

AGRADECIMENTOS

“Aprendi que se depende sempre de tanta, muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.”

Gonzaguinha

À minha orientadora Carmen Sanches Sampaio, pela incansável dedicação, por possibilitar o diálogo entre vários saberes e pelas conversas instigantes e perturbadoras.

Aos estudantes surdos/as, participantes dessa investigação, pela disponibilidade e beleza de suas narrativas.

Às professoras Wilma Favorito, Maria Elena Sousa, Luciana Pacheco Marques e Cláudia Fernandes por terem gentilmente aceito o convite de participarem da banca examinadora.

À Professora Alice da Fonseca Freire, pelo carinho e valiosas contribuições nesse estudo.

À Lívia, filha amada, seu amor, compreensão, companheirismo me acalenta nesse tempo de estudo e dedicação. Sua existência me inspira sempre!

À minha irmã Lycinha e meus irmãos Beto, Aurinho e Carlinhos elos de afeto e companheirismo ,conto com vocês em todos os momentos de minha vida.

Às amigas, Ana Flores, Eliana, Eloisa e Graça pela parceria, incentivo e ajuda no início do Curso de Mestrado, ficando com minha turma para que pudesse frequentar às aulas. Jamais esquecerei.

Aos amigos Áulio e Alex e amigas Elaine, Geise, Silene, Ana Maciel, Terezinha, Dolores, Silvia, Ana Videira, Edna, Beth e Raquel pela constante torcida, me fortalecendo sempre.

Aos professores e colegas da turma do Mestrado em Educação de 2008, por tudo que (com)partilhamos: saberes, lágrimas, risos e amizades.

À cunhada Geshie, ao cunhado Luciano e amiga Sheila pela convivência e apoio incondicional nesses dois anos de mestrado.

Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos pelo tempo concedido para realização desse trabalho e aos colegas pela disponibilidade que sempre encontrei.

Para finalizar agradeço a todos que participaram de um modo ou de outro, na construção dessa investigação.

RESUMO

GOMES, Marise Porto; Sampaio, Carmen Sanches. **“Aí eu olho, escrevo e aprendo”- Narrativas de estudantes surdos e surdas sobre aprendizagem e ensino da Língua Portuguesa (escrita) no INES.** Rio de Janeiro, 2009. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH - Programa de Pós - Graduação, em Educação - Mestrado.

A investigação busca compreender o que dizem os estudantes surdos sobre o aprendizado (ensino) da Língua Portuguesa escrita no Ensino Fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos, situado no município do Rio de Janeiro. Assumo a concepção de surdez como diferença e a perspectiva de construção de uma educação bilíngue (SKLIAR, 1998). A opção metodológica escolhida foi pela investigação narrativa (CONNELLY E CLANDININ, 1995), com a intenção de convidar para o diálogo os estudantes surdos, quase sempre, distantes das discussões que envolvem o seu próprio processo educacional. Compõem o *corpus* da pesquisa oito entrevistas com estudantes surdos. Sendo dois alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental- primeiro segmento, dois estudantes no 5º ano do Fundamental – primeiro segmento, uma aluna e um aluno matriculados no 7º ano do Fundamental- segundo segmento e dois alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, segundo segmento. Esses estudantes surdos entrevistados, através de suas narrativas em Língua de Sinais, nos darão pistas de modos de aprender (ensinar) a Língua Portuguesa (escrita) como segunda língua, a partir de suas experiências cotidianas na escola e fora dela.

Palavras- chave:

Aprendizagem (ensino), Língua Portuguesa, Narrativas, Surdez

ABSTRACT

GOMES, Marise Porto; Sampaio, Carmen Sanches. **“Then I look, write and learn”- Narratives of deaf students about the learning and teaching of the Portuguese Language at INES.** Rio de Janeiro, 2009. Master’s Degree Dissertation- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Federal University of the State of Rio de Janeiro) - UNIRIO - Centro de Ciências Humanas e Sociais (Center of Human and Social Sciences) - CCH – Postgraduate Program in Education - Master’s Degree.

The investigation seeks to comprehend what deaf students think about the learning (and teaching) of the written Portuguese Language in the Elementary and Middle School grades of the Instituto Nacional de Educação de Surdos (National Institute of Education for Deaf People), located in Rio de Janeiro. Deafness is taken as a difference, and the perspective of the construction of a bilingual education (SKLIAR, 1998). The methodology chosen was narrative investigation (CONNELLY E CLANDININ, 1995), with the intention of interviewing deaf students who, almost always, are distant from discussions that involve their own educational process. The study is made up of eight interviews with deaf students from Elementary and Middle School grades. The deaf students, through the use of Sign Language, give us an idea of how it is to learn (and teach) the written Portuguese language as a second language, from their daily experiences in and out of school.

Key Words:

Learning (teaching), Deafness, Portuguese Language, Narratives.

SUMÁRIO

1 Memórias... da infância, do jogo de faz- de-contas, de como me constituí professora e do deleite de ser professora de crianças e jovens surdos	10
2 Itinerários da pesquisa: opções teórico-metodológicas	19
2.1 Sobre outro olhar: a pesquisa no cotidiano.....	21
3 Nas trilhas da História: da educação de surdos à criação da primeira escola de surdos no Brasil - o Instituto Nacional de Educação de Surdos.	32
4 Crianças e jovens surdos protagonistas da ação investigativa - Quem são?	47
5 Estudantes surdos com a palavra- Narrativas dos alunos e alunas sobre aprender (ensinar) a língua portuguesa.....	51
6 Concluindo... Ou, propondo novos olhares.....	107
Referências.....	113
Anexos	120

Memórias...

da infância, do jogo de-faz-de-contas,

de como me constituí professora

e do deleite de ser professora de crianças surdas.

*Talvez os homens não sejamos
outra coisa que não um modo particular de
contarmos o que somos. E, para isso, para
contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra
possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas
de nossa biblioteca, para aí tentar
recolher as palavras
que falem por nós. [...]
Que podemos cada um de nós fazer sem transformar
nossa inquietude numa história?
Jorge Larrosa*

Trago dentro do meu coração,
Como um cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero.

Fernando Pessoa

Falar sobre a intenção dessa pesquisa leva-me inicialmente a percorrer *as ruínas de minha biblioteca* e a puxar lembranças da minha infância, de como me tornei professora e da minha opção por ser professora de surdos e surdas¹.

Quando criança, gostava de brincar de escolinha. Quase todos os sábados, à tarde, ia para a casa da minha prima Magda para brincarmos. Sua mãe era professora e também dava aulas particulares. Lá havia um salão com uma mesa grande, bancos, quadro de giz, caixa de giz de cor, livros, carimbos e cadernos usados, com os quais podíamos brincar à vontade - um espaço bem agradável que servia para dar asas ao nosso imaginário infantil.

Na nossa brincadeira, eu era sempre a professora e a Magda, minha aluna. Junto com outras alunas e alunos imaginários, passava, no quadro de giz, exercícios de aula e de casa. Tinha até provas! Fazia a correção das mesmas e atribuía notas, além de escrever palavras de incentivo como *bom, muito bom e ótimo!*

Brincando de ensinar e aprender, minha prima aprendeu a ler. Até hoje todos, inclusive ela, dizem que eu a alfabetizei. Talvez o brincar, o (com)partilhar as mesmas lógicas infantis, possa ter despertado novos conhecimentos.

Não me recordo por quanto tempo continuei brincando de escolinha, mas lembro-me de ouvir meus pais dizendo que eu tinha *jeito* para ser professora e a melhor escolha para uma mulher era fazer o curso Normal, pois logo estaria trabalhando e tornando-me independente.

Ao terminar a 8ª série do Ensino Fundamental, decidi-me pelo curso de Formação de Professores. Fui uma aluna atenta, questionadora e movida pelo sentimento do inacabado; estava sempre querendo entender além do que as professoras apresentavam. Sentia que o avesso do que parecia claro, com suas zonas de incertezas, de dúvidas, atraía-me mais. Talvez não soubesse o que queria, mas sabia o que não queria.

Não queria reproduzir o que tinha vivido durante meu processo de escolarização, rejeitava as informações sem vida, sem diálogo e desprovidas de reflexões. Negava qualquer proximidade com a escola que vivenciei, por suas lembranças não agradáveis. Na graduação, optei pelo Serviço Social.

Cursando Serviço Social, mas motivada por reflexões na área educacional, buscava disciplinas eletivas na Faculdade de Educação - UFF (Universidade Federal Fluminense). Estava envolvida na esperança do grande mestre Paulo Freire, nos pensamentos de Marx, nos estudos das funções políticas dos intelectuais orgânicos de Gramsci, enfim, não conseguia pensar o Serviço Social longe do processo de educação e emancipação.

¹ Por entender que a linguagem institui o sujeito e o uso desta produz e reproduz relações de poder, utilizo nesse estudo a terminologia feminina e masculina para referir-me a homens, mulheres, alunos e alunas.

Concomitantemente aos estudos precisava e desejava viver a experiência do mundo do trabalho. No ano de 1982, comecei a trabalhar como professora de educação especial no Colégio Estadual Edmundo Silva, município de Araruama/RJ, minha cidade natal. Meus pais tinham razão! Com o curso Normal concluído, comecei a trabalhar logo e certamente isso foi motivo de alegria para eles.

Mesmo trabalhando e morando em Araruama/RJ, continuei cursando Serviço Social na UFF, em Niterói. Viajava diariamente cerca de 100 quilômetros para chegar à Universidade.

Nesse momento, acreditava que trabalhar com educação especial possibilitar-me-ia compreender cada aluno e potencializá-lo, não reproduzindo, assim, o modelo escolar que vivenciei.

A turma na qual lecionava era composta pelos/as excluídos/as das três classes de alfabetização da escola: alguns alunos e alunas com “*dificuldade de ensinagem*”,² outros/as com comprometimentos emocionais e dois alunos surdos.

O desafio era enorme, a sensação era a de que não daria conta. Afinal, era uma professora novata e solitária, sem pares para o diálogo. Além disso, esses alunos e alunas vieram muito marcados e negados pela escola e pela vida.

Na nossa sala de aula, ajudada pela intuição, começamos a fazer diferente: esquecemos os conteúdos formais - elencados pela proposta curricular vigente - e partimos para construções coletivas; levantávamos hipóteses, exercitávamos a ajuda e práticas autoavaliativas, buscávamos entender o erro como parte do processo do aprender. Assim, esses alunos e alunas foram soltando suas amarras produzidas pelos contínuos fracassos, dando espaço à palavra e a diferentes possibilidades de aprender.

Mesmo com esse movimento, alguns alunos e alunas – surdos e dois deficientes mentais, conforme avaliação médica - necessitavam de um olhar docente mais voltado para compreender os seus modos de compreender (Bateson,1998). Sugeri à escola, para o ano seguinte, que esses alunos e alunas fossem organizados em duas turmas: uma com os estudantes surdos e a outra com os ditos deficientes mentais.

Escolhi ficar com a turma de surdos. Por que essa escolha? Senti-me instigada a conhecer a lógica desse grupo na interação com o mundo; lógica essa que se diferenciava dos/as outros alunos e alunas.

² Expressão utilizada geralmente entre professores de educação especial, pois é bastante comum o aluno apresentar questões relativas ao desempenho escolar decorrente dos modos de ensinar que criam obstáculos a sua aprendizagem.

Os estudantes surdos utilizavam uma linguagem até então desconhecida por mim e eu, como professora, poderia aprender e participar nessa interação. Isso me fascinou e me instigou muito!

Naquele momento, acreditava nos ensinamentos hegemônicos, na época, da Educação Especial: na necessidade de uma intervenção terapêutica e na possibilidade de pensar o aluno surdo como se fosse ouvinte. O surdo era, de acordo com essa abordagem, considerado deficiente auditivo e necessitava de práticas clínicas, como atendimentos em psicoterapia, fonoaudiologia, neurologia, além de uma pedagogia corretiva. Assim, acreditava que, com esse tratamento, o surdo se tornaria eficiente como os ouvintes. Por acreditar nessa abordagem, estava inegavelmente atrelada às práticas da abordagem oralista³.

Os alunos e alunas dessa turma faziam uso, nas práticas escolares, da língua portuguesa escrita (causava-me estranhamento o modo como a usavam) e utilizavam um código próprio, pelo qual comecei a me interessar, a aprender e a usar na tentativa de comunicação. Porém, esta experiência pedagógica durou apenas dois anos letivos. Como fui morar e trabalhar em outro município, deixei aquela turma com outra professora, mas levei comigo o desejo de conhecer mais e mais a comunidade surda e tentar compreender como vivenciam o processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Dessa vez, fui trabalhar como Assistente Social em uma Oficina Pedagógica de Educação Especial na cidade de Niterói que atendia, também, estudantes surdos. Pude dar continuidade ao meu desejo de conhecê-los ainda mais e, com isso, fui fazendo descobertas. O que eu, anteriormente, chamava de código próprio de comunicação se constituía em uma língua, a LIBRAS⁴ (Língua Brasileira de Sinais), através da qual as surdas e surdos expressam sentimentos e se comunicavam com seus iguais.

Vale destacar que praticamente todos os estudiosos da língua de sinais basearam-se nas descobertas de Stolke (1960). Foi com os estudos da linguista americana, Úrsula Bellugi, nos anos 70, que as línguas de sinais passaram a ser tratadas em condições de igualdade com as línguas faladas. Na década de 80, aqui no Brasil, estudos linguísticos sobre língua de sinais

³ Alternativa metodológica de ensino para surdos/as com base na visão clínico-terapêutica da surdez, tem como principais objetivos o treinamento auditivo e o aprendizado mecânico da fala. Essa abordagem educacional será discutida no capítulo intitulado “Nas trilhas da história”...

⁴ Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas no Brasil. Em 24 de abril de 2002, após quase duas décadas de lutas, a comunidade surda brasileira comemorou, finalmente, a publicação da lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, então regulamentada pelo Decreto nº. 5626 de dezembro de 2005.

e estes apontavam a existência de uma gramática própria e distinta da gramática da língua portuguesa. (FERREIRA BRITO, 1981).

No ano de 1989, pude participar de um curso de especialização para professores e professoras na área da surdez. O curso aconteceu no Instituto Nacional de Educação de Surdos⁵, com aulas diárias e duração de um ano. Coincidentemente, ao final do curso, houve concurso para professor e professora do referido Instituto. Em 1991, passei a integrar o quadro de docentes do INES. O mundo dos surdos e surdas começou, então, a se descortinar para mim, cada dia com mais magia, paixão e novas indagações. Quando penso em paixão, remeto-me a Saramago (1999), quando diz que *“paixão provoca-se, paixão desperta-se, paixão tem-se, mostra-se, sente-se, esconde-se, disfarça-se”* e eu percebi o quanto a paixão ia impregnando meu cotidiano na escola.

No meu primeiro ano como professora no INES, embora trouxesse experiências anteriores e até um curso de formação na área, não me sentia segura. Senti-me, mais uma vez, como uma professora novata! Atuei em três turmas de quarta série do Ensino Fundamental, trabalhando com Estudos Sociais. A experiência anterior contribuiu pouco para o trabalho que realizava. Minha atuação junto aos alunos e alunas não me satisfazia. A sensação de sair da sala de aula sem ter contribuído como desejava, para a aprendizagem dos alunos e alunas me acompanhava. Por onde começar? O que fazer? Como fazer? Eram meus constantes questionamentos.

Na tentativa de uma prática significativa, procurava dialogar com minhas colegas de série. Entretanto, conseguia poucas pistas, pois, no INES, naquela época, inexistiam discussões sobre o fazer pedagógico cotidiano.

Vinha observando, através das interações em sala de aula, o que anteriormente já era motivo de meu estranhamento. Percebia que os alunos e alunas não possuíam o domínio da língua portuguesa escrita e que a usavam de maneira diferente dos/as estudantes ouvintes. Observei e confirmei na época, através de leituras, tais como Fernandes (1990), Nogueira (1991), que esses estudantes não faziam uso da língua portuguesa escrita como primeira língua⁶. Quando usavam a língua portuguesa escrita na sala de aula, usavam-na apenas como

⁵ O Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – é a instituição do sistema federal de ensino voltada para estudantes surdos. Faz parte da administração direta do MEC e é subordinado à Secretaria Especial de Educação do referido Ministério. Desde o ano de 1996 é considerado oficialmente Centro Nacional de Referência na Área da Surdez. Localiza-se no município do Rio de Janeiro, bairro de Laranjeiras.

⁶ Expressão usada para designar a língua que se aprende naturalmente com seus pares, não necessitando de instrução formal para seu aprendizado.

resposta ao solicitado pelas práticas formais da escola e demonstravam não utilizar a língua portuguesa na vida, fora da escola. Mesmo nas atividades escolares, com frequência, reclamavam da *dificuldade* em aprender o português. O baixo desempenho, apesar do esforço, resultava em desânimo por parte dos alunos e alunas diante o desafio dessa aprendizagem.

Era grande o meu incômodo diante de tal situação, principalmente quando ainda ouvia de alguns professores e professoras referindo-se aos estudantes como não alfabetizados.

Essas questões me instigaram a **buscar compreender o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa vivenciado por estudantes, no ensino fundamental do INES, tendo como referência o que eles nos dizem. A partir dessas narrativas busco, também, aproximar-me de modos como a escola tem lidado com o ensino da Língua Portuguesa.**

Depois de alguns anos, pude entender, ajudada por Freire (1998), o que estava vivendo e reproduzindo.

(...) esse aprendiz tem sido desafiado a aprender conteúdos programáticos em uma língua, no caso o português, que ele, na maioria dos casos, não domina e o resultado tem sido invariavelmente o fracasso, a frustração, o isolamento e o abandono da escola por parte do aluno. (FREIRE, 1998, p.47).

Sanches (1999), Skliar (1998), Quadros (1997) e outros pesquisadores da educação de surdos apontam que a maioria dos estudantes surdos, ao concluir o Ensino Básico, não possui domínio mínimo da leitura, da escrita e dos conteúdos acadêmicos.

Segundo Sanches (1999), uma das questões que mais preocupam professores, pesquisadores, pais e estudantes surdos é o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado da língua escrita. O autor destaca ainda que, não apenas os estudantes surdos e surdas, mas grande parte dos ouvintes não sabe ler bem e não usa satisfatoriamente a língua escrita, embora a visibilidade seja menor.

Skliar (1998) também reflete sobre o fracasso na educação de surdos e suas representações.

(...) a falta de compreensão e produção dos significados da língua oral, o analfabetismo massivo, a mínima proporção de surdos que têm acesso a estudos de ensino superior, a falta de qualificação profissional para o trabalho, dentre outros, foram e são motivos para três tipos de justificativas inadequadas sobre o fracasso na educação de surdos. Em primeiro lugar, está a atribuição aos surdos do fracasso – fracasso então da surdez, dos dons biológicos naturais. Em segundo lugar, está a culpabilização aos professores ouvintes por essa situação. E, em terceiro lugar, está a localização do fracasso nas limitações dos métodos de ensino – o que reforça a necessidade de purificá-los, de sistematizá-los ainda mais, de torná-los mais rigorosos e impiedosos com relação aos surdos. (SKLIAR, 1998, p. 18).

O autor argumenta, ainda, que, ao realçarmos essas razões sobre o insucesso escolar, deixamos de pensar no fracasso das políticas educacionais, do papel do Estado e da escola, como instituição.

Convivo com as práticas do ensinar e aprender o Português e percebo que necessitam ser (re)vistas. Digo (re)vistas sim, porque no ano de 1999, no INES, foi organizado, pela equipe de Língua Portuguesa, um projeto de ensino do Português como segunda língua (leitura e escrita) para o segundo segmento do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Esse projeto existiu por dois anos, mas foi ruindo até desaparecer. Com a posse de nova direção geral do INES e por esta não comungar com os mesmos pensamentos da direção anterior, inviabilizou-se a tessitura do projeto coletivo. Nesse novo contexto, também ficou sufocada a mobilização por uma educação que refletisse o desejo/direito dos estudantes surdos/as.

Freire (1998) em seu artigo: “*Aquisição de Português como segunda língua: uma proposta de currículo*” nos faz lembrar que:

(...) a aprendizagem de Língua Portuguesa, como primeira ou como segunda língua, é direito de todo cidadão brasileiro e que o ensino desta língua é de responsabilidade da escola. Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com função social determinada. (FREIRE, 1998, p.47).

Diante dos estudos de Freire (1998), Skliar (1998), Souza (1998), Quadros (2006) e do que sempre aprendi com meus alunos e alunas, inúmeras são as questões que me instigam a (re)pensar a prática pedagógica vivenciada no cotidiano do INES: por que um número significativo de estudantes do INES não aprende a ler e a escrever a língua portuguesa? Quais os fatores que dificultam e os que facilitam o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita? Por que, nós, professores e professoras do INES, convivemos sempre com histórias de fracasso escolar e terminamos por nos (con)formar? Quais as práticas de ensino de Português que circulam no Colégio de Aplicação do INES? Como os profissionais e estudantes surdos/as participam da organização da escola no que se refere ao uso das duas línguas? Qual é a representação de surdez presente no INES, como escola bilíngüe?

Nesses dezoito anos que trabalho no INES, histórias e histórias de fracasso são vividas por nós, professores/as e pelos/as alunos/as. Sem generalizar e nem apresentar nenhuma questão isolada como verdade. Busco puxar fios, na tentativa de compreender a complexidade

das práticas de aprender e ensinar a língua portuguesa em uma escola exclusivamente de estudantes surdos/as.

Este trabalho, então, pretende contribuir para a discussão de uma *educação com bilinguismo*⁷ a partir do que nos contam os alunos e alunas através de suas experiências na escola e fora dela. Assim tentaremos também romper com a naturalização do *ouvintismo* (Skliar, 1998) ainda tão presente em nosso cotidiano escolar. Trabalharei com entrevistas sinalizadas de oito alunos/as matriculados no Ensino Fundamental do CAP/INES apropriando-me da matriz qualitativa de investigação narrativa (CONNELLY & CLANDININ 1995). Dessa forma, intenciono investigar nesse trabalho:

1- O que os estudantes surdos/as do Ensino Fundamental do CAP/INES narram sobre o aprendizado da Língua Portuguesa nessa instituição de ensino?

2- Utilizam a língua portuguesa, dentro e fora da escola? Como? Em quais situações?

3- O que dizem (e como dizem) nos dão (são) pistas sobre modos de ensinar a Língua Portuguesa na modalidade escrita no dia-a-dia do INES?

Comecei a estudar e a conhecer outras perspectivas para a educação de surdos e pude compreender, ajudada pelos alunos e alunas, que minhas questões estavam em sintonia com as defendidas pela visão sócio-antropológica de surdez.

A partir da década de 60, outros profissionais, tais como antropólogos, linguistas e sociólogos, começaram a se interessar pelo estudo da surdez. Passaram a discutir uma concepção de sujeito, uma construção social da pessoa pelo viés da *diferença*, contrária ao modelo clínico-terapêutico, no qual a concepção de pessoa era de um sujeito *deficiente*, incompleto, no sentindo das ausências, por não possuir audição.

A concepção sócio-antropológica de surdez, segundo Skliar (1991), teve início principalmente nos EUA. Quando especialistas, tais como: Stoke (1960), Steveson (1964); Meadow (1966), Vernon (1970) e Mindel (1971), interessados nos estudos da língua de sinais e das comunidades surdas, observaram que os/as surdos/as, filhos de pais surdos usuários da língua de sinais apresentavam melhores desempenhos na escola e não possuíam os problemas

⁷ Em palestra proferida na Jornada “Educação da Criança Surda - Realidade, Necessidade e Idéias - na Universidade Federal de Santa Catarina em março de 1996, a linguísta Eulália Fernandes apresenta o termo educação com bilinguismo. Ela considera como jargão o termo educação bilíngue, porém concorda que o mesmo é naturalmente aceito. Contudo o mais adequado seria “educação com bilingüismo”. Segundo Fernandes (1996), a educação não é bilíngue; bilíngue é a pessoa, dessa forma o termo “educação bilíngue” apesar de usado não se adequa. Seria uma educação com métodos pedagógicos, com proposta de Bilinguismo para o surdo. Conclui dizendo que bilinguismo não é um conceito pedagógico nem um conceito prático. Bilinguismo é o fato da pessoa dominar duas línguas e suas culturas.

sociais e afetivos dos surdos filhos de ouvintes. Vale lembrar que 95% das crianças surdas são filhos de pais ouvintes. (SOUZA, 1998; LANE, 1992 e BEHARES, 1991).

Por meio desses estudos, ficou entendido que a Língua de Sinais tem valor semelhante às línguas orais, cumpre as mesmas funções e possibilidades de expressão em qualquer nível de abstração e favorece que os sujeitos surdos se organizem em uma comunidade linguística minoritária. Assim, na visão sócio-antropológica de surdez, a pessoa surda é considerada como pertencente a um grupo com características próprias, em relação a sua cultura, língua e percepção do mundo. Nessa concepção, *o surdo passa a ser visto como um indivíduo que tem uma língua, a Língua de Sinais, considerada sua primeira língua, pois é adquirida no convívio com a comunidade surda.* (BEHARES, 1991).

Gostaria de pontuar que não estou aqui fazendo apologia a uma ou outra concepção, mas sim, circulando na complexa trama de representações sobre a surdez. Entretanto, apresento minhas escolhas teóricas e o compromisso político com os estudantes surdos e surdas.

Dessa forma, com base na concepção sócio-antropológica de surdez e na perspectiva de educação com bilingüismo, situo e encaminho o presente estudo investigativo.

As reflexões apresentadas no decorrer da pesquisa fazem parte das contribuições de Morin (1990), com o pensamento complexo; Pais (2003), com trabalhos referentes aos estudos do cotidiano; Connelly e Clandinin (1995), com suas instigantes reflexões sobre a investigação narrativa; Vygotsky (2003), com o enfoque no processo ensino/aprendizagem; Bakhtin (1992), com seu entendimento sobre linguagem. Em relação aos estudos sobre a surdez, utilizarei como referências teóricas Behares (1991); Fernandes (1999, 2006); Quadros (1997, 2006); Skliar (1997, 1998, 2000); Souza (1998), entre outros.

Conforme já dito, acreditava inicialmente nos ensinamentos da educação especial respaldando a prática com alunos/as surdos/as, porém, no cotidiano, os alunos e alunas foram me mostrando que a educação de surdos é um território complexo, produzindo saberes não sintonizados com a educação especial. Encontrei nos Estudos Surdos (Skliar 1998) o espaço de reflexão da educação dos surdos e surdas, não me distanciando das discussões da educação geral. É nele que localizo o presente estudo.

Na tentativa de defender a surdez como *diferença*, na *perspectiva sócio-antropológica*, assumo como desafio, nessa pesquisa, trazer *vozes*⁸ dos/as aluno/as surdos/as⁹, tão negadas e

⁸ A palavra vozes nesse texto deverá ser entendida como metáfora e não na perspectiva oralista. A voz do/a surdo/a ecoa a partir de sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

⁹ Os alunos e alunas entrevistados possuem idade entre 8 e 19 anos.

inferiorizadas. *Voices* produzidas por *sujeitos encarnados* (NAJMANOVICH, 2001) que irão nos contar histórias, talvez nunca contadas, porém sentidas, vividas. Buscando falar com um grupo de sete alunos surdos e uma aluna surda, matriculados no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação do INES, e não sobre eles e ela, indago: o que dizem sobre: a aprendizagem e o ensino da Língua Portuguesa? Quais os aspectos favoráveis e desfavoráveis que vivenciam no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no cotidiano do INES? Como usam a Língua Portuguesa, no dia-a-dia, fora e dentro da escola? Enquanto usuários da Língua Brasileira de Sinais é importante e necessário aprender a Língua Portuguesa? Por quê?

Assim, considero o processo de aprendizagem e ensino como um espaço onde o conhecimento é construído coletivamente em um contexto sócio-histórico pelos sujeitos envolvidos – professores, professoras, alunos e alunas (Vygotsky,2003; Rego,2001). Além disso, considero a aquisição de uma língua como um processo contínuo de negociação de significados que se dá na interação discursiva, na dialogia (Bakhtin,1992; Moita Lopes, 2002).

A revisão de literatura de pesquisas referendadas por Campello (2005); Karnopp (2006); Marin e Goés (2006); Matos (2007); Muller (2002); Souza, Peres e outros (2000), com narrativas surdas tanto de estudantes quanto de professores/as surdos, revelam que esses estudos vêm conquistando espaço nas universidades.

Aprendi com Pérez (2003) *que narrar a vida é reinventá-la. É produzir novos sentidos, é reatualizar, em novo contexto, as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história*. Nesse sentido, mais uma vez indago: o que alunos e alunas surdos/as têm a nos dizer sobre modos de aprender (e de ensinar) a Língua Portuguesa na modalidade escrita no cotidiano de uma escola bilíngüe?

Itinerários da Pesquisa: opções teórico - metodológicas

*Pesquisa para conhecer o que ainda não
conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*
Paulo Freire

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completo quando não entendo. Não entender, do modo como falo é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doída. É ter um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.

Clarice Lispector

Enredada pelo desafio do conhecimento, sinto-me provocada minuto a minuto a tentar compreender o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa vivenciado por estudantes, no ensino fundamental do INES, tendo com referência o que eles nos dizem. A partir dessas narrativas busco, também, aproximar-me de modos como a escola tem lidado com o ensino da Língua Portuguesa. Nesse movimento da pesquisa, estou tão mergulhada no cotidiano da escola quanto os/as alunos/as com os quais trabalho.

Afinal, quais são os sujeitos da investigação? Eu, enquanto professora de surdos? Ou os alunos surdos.

Ajudada por Ferraço (2003), penso que somos pesquisadores de nós mesmos. Mesmo pretendendo, nesses estudos, explicar os “*outros*”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas, nós somos, também, esses outros e outros “*outros*”. Mas, como desenhar esse caminho investigativo?

A dita neutralidade do pesquisador tão marcada pela ciência moderna ainda me persegue. No processo investigativo, me dou conta dos conflitos que vivencio: sou impregnada por um modo positivista de fazer pesquisa e, ao mesmo tempo, me identifico com modos diferentes de investigar o cotidiano escolar, pois sou cúmplice dessa realidade. Aprendi no curso de formação de professores que a pesquisa se materializava em um conjunto de propriedades mensuráveis e o sujeito era pensado como uma superfície que refletia, sendo formado através de uma imagem externa, anterior e independente dele. Como nos diz Najmanovich (2001), *conhecer era descrever e prever*. No entanto, tal imparcialidade já começava a ser questionada. Meu primeiro momento de instabilidade foi ao retornar, após dez anos de graduação, à Universidade Federal Fluminense, para a especialização em “Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares.”¹⁰ Sempre inserida nas discussões, permiti-me ser despertada para novos olhares: comecei a ver minha prática, meus alunos e minhas alunas com outras lentes, com questionamentos e grandes incômodos. Era um novo caminho: ladeado por desequilíbrios, por dúvidas e incertezas, porém despontava nova possibilidade de compreender a realidade.

Procurei, alguns anos mais tarde, a professora Carmen Sanches, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, que havia sido uma de minhas professoras no referido curso e que, nesse período, coordenava um grupo que discutia questões relacionadas à Surdez e Educação. Tive a oportunidade de participar de alguns encontros com esse grupo. As discussões colocavam em dúvida o que, até então, eu chamava de certezas.

¹⁰ Curso de especialização coordenado pelo GRUPALFA –grupo de pesquisa: “Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares”, coordenado pela prof^a DR^a Regina Leite Garcia/ Universidade Federal Fluminense.

Como me reconstruir? Parecia difícil, uma vez que já havia naturalizado que a pesquisa era traduzida em uma linguagem científica capaz de explicar relações causais, testar hipóteses, generalizar e aplicar.

Não foi nada fácil esse período. Sempre convidada a sair do lugar das certezas e redescobrir o cotidiano que me envolvia. Cotidiano esse tão conhecido e tão novo: complexo, imprevisível, incontrolável. Hoje, começo a entender, ajudada pelo paradigma da complexidade (MORIN, 1990), situações em sala de aula que foram naturalizadas por mim.

Pude também compreender o que havia vivido no INES em um momento de efervescência de ideias: a tentativa do rompimento com a representação da surdez como patologia e o investimento em uma concepção de surdez como diferença. Novos saberes e fazeres passavam a ser tecidos no cotidiano escolar.

Esse processo me incentivou a ir ao encontro de outras discussões e assim o fiz. No ano de 2007, iniciei o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. À medida que ia cursando as disciplinas, participando do grupo de orientação coletiva¹¹, apropriando-me de outras leituras, ampliava minhas reflexões. Passei, assim, a fazer novas escolhas teóricas.

Afinal quais seriam os caminhos investigativos nessa realidade contemporânea e multifacetada?

2.1 Sobre outro olhar: a pesquisa no cotidiano

Optei por estudar o cotidiano na tentativa de compreender os estudantes surdos, tão esquecidos ou mesmo, pouco notados. Contudo, responsáveis pelo movimento vivo do CAP/INES.

Apoio-me nos estudos de Esteban (2003), quando nos conta:

Estes sujeitos que dão vida à escola pública e nela fracassam, ou criam muitos problemas ou nos obrigam permanentemente a refletir sobre o que é ensinar, aprender, conhecer, incluir, excluir... Sujeitos que expõem a insuficiência do discurso da igualdade e a urgência de projetos cujo *tecido seja flexível o*

¹¹ Encontros quinzenais com a presença dos/as alunos/as mestrandos/as e as professoras orientadoras: Carmen Sanches, Cláudia Fernandes, Maria Fernanda Rezende e Maria Elena Souza em que discutimos coletivamente os textos produzidos pelos alunos mestrandos. Nesses encontros vivenciamos a construção compartilhada da produção de conhecimentos, exercitando também o desafio de ouvir/ o/a/s outro/a/s/.

bastante para abrigar a diferença sem moldá-la à dinâmica da produção de desigualdade. (ESTEBAN, 2003, p. 125-126).

Estudar o cotidiano não é nada simples. São muitos os desafios que abraçamos com a novidade epistemológica que está sendo desenhada. A metodologia conhecida não mais dá conta de estudar os fenômenos do cotidiano da escola. Necessário se faz reelaborar essa metodologia, construir uma postura dialógica, entendendo que, para discutir o cotidiano, necessitamos romper com as naturalizadas simplificações e buscarmos compreender a realidade frente ao pensamento complexo (MORIN, 1990). Aprendi, com esse autor que a complexidade utiliza uma noção de universo com alternância da ordem e da desordem, no qual é possível obter/ produzir outros conhecimentos, a partir do ir e vir incessante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o geral, entre o separável e o inseparável. Ele ainda nos fala que o princípio da simplificação, nada mais é do que a tentativa de controlar e dominar o real. Critica a forma de organização do conhecimento que não reconhece a complexidade do cotidiano e a compreende como mutiladora.

Dialogando com a sociologia do cotidiano, sou convidada a ficar atenta às falas, aos movimentos, olhares, respiração, ao silêncio, compreendendo-os como *vestígios que são indicantes de descobertas científicas* (PAIS, 2003, p.69).

Alves (2001), em seu texto “*Decifrando os pergaminhos*”, usa a metáfora fazendo analogia ao estudo do cotidiano. Assim como nos pergaminhos manuseados com cuidado e atenção, a pesquisa do cotidiano também sugere a seus pesquisadores um olhar sensível buscando suas dobras.

Nessa perspectiva teórica, sujeito e objeto se interrelacionam todo o tempo. As características dos indivíduos e seus cenários são observados e o pesquisador/a vive intensamente o estudo. Ferraço (2002) amplia a idéia do envolvimento do pesquisador/a quando fala que *todo conhecimento que criamos/inventamos revela, em parte, quem somos. As verdades que produzimos são fragmentos de nossas verdades/identidades.*

Problematizar as certezas, desnaturalizar o naturalizado, romper com as dicotomias clássicas da ciência moderna: sujeito/objeto; corpo/mente; saber/não saber; normal/anormal é o desafio assumido nessa ação investigativa.

Nesse sentido, a citação abaixo nos traz reflexões ao investigarmos nosso cotidiano escolar.

O que interessa não é investigar uma suposta metafísica da realidade; o que interessa é o sentido que damos ao mundo. E esse sentido só pode ser dado através de enunciados. Como já nascemos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam. A

virada lingüística se constitui exatamente num novo entendimento sobre o papel da linguagem, a saber, de que os enunciados têm suas regras próprias, de modo que não temos, sobre os discursos, o controle que pensávamos ter. (VEIGANETO, 2002, p.32).

Desse modo, entendemos que a ciência, na perspectiva do paradigma da complexidade (MORIN, 1990), assume uma humildade epistemológica. Com a mudança do paradigma dominante vão se rompendo as estruturas duras das Ciências. Sempre acreditamos nas verdades científicas. A epistemologia da complexidade nos ensina que, quanto mais descobrimos, mais percebemos o que falta para compreender a inapreensível totalidade que acreditávamos, em tempos anteriores, ser possível de apreender. Nesse movimento vêm à tona nossos saberes e não saberes, apresentando-se um novo cenário para esse modo de fazer pesquisa.

Contextualizada nos estudos do cotidiano, optei, também pela interlocução com Esteban (2003). A autora refere-se às indagações que a pesquisa nesse campo nos faz.

A pesquisa no cotidiano nos coloca algumas indagações que exigem proposições metodológicas específicas, não bastando uma adaptação dos procedimentos instituídos, pois é uma pesquisa que não pretende apenas construir explicações para os fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica vinculada a processos de intervenção. A nova epistemologia que vai se configurando entrelaça-se à reelaboração metodológica. (ESTEBAN, 2003, p. 199 -200).

A partir de indagações que emergem da minha experiência docente, procuro compreender as narrativas dos estudantes surdos em relação ao aprendizado e ensino da língua portuguesa na modalidade escrita. Acredito ser esse o itinerário de pesquisa que melhor reflete a intenção de garantir voz¹² aos alunos e alunas surdo/as.

Na tentativa de romper com uma abordagem clínica da surdez que compreende o/a surdo/a como um/a ouvinte impotencial, doente e deficiente, trago, para essa ação investigativa, reflexões sobre a surdez como uma marca constitutiva, como diferença. No âmbito dessa pesquisa, tento não cair na armadilha de fazer pensar e falar pelo/a outro/a, por aqueles /as que quase sempre não falam por si - os sujeitos surdos.

Skliar (1998) nos lembra, com insistência: *o próprio olhar-se, o próprio lembrar-se, o próprio julgar-se, o próprio narrar-se como surdo/a é uma coisa que não temos condições de fazer, sempre que estamos falando pelos outros.* (SKLIAR, 1998, p.29).

¹² A palavra voz continua sendo utilizada como metáfora no sentido de possibilitar aos alunos/a surdos/a narrarem na sua língua, a Língua de Sinais, suas experiências com a língua portuguesa.

Coerente com a compreensão de surdez como diferença e na intenção de que os alunos e alunas narrem suas experiências de aprendizagem/ensino com a língua portuguesa é que utilizo a *investigação narrativa* (CONNELLY e CLANDININ, 1995) para sustentar metodologicamente esse estudo.

A investigação narrativa (ibid. p.12) cada vez mais vem sendo utilizada em estudos envolvendo experiências na área da educação. Somos contadores de história por essência. O estudo da narrativa é, portanto, o estudo de como os seres humanos experimentam o mundo.

Podemos compreender a investigação narrativa tanto como um fenômeno que se investiga ou como método da investigação. A investigação narrativa também ocupa lugar importante nos estudos em muitos campos das ciências sociais, pois é uma forma de caracterizar os fenômenos e a experiência humana. Segundo os autores, devemos estar preparados para seguir nosso olfato e, posteriormente, para construir nossa própria narrativa da investigação.

A narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa. A pesquisa qualitativa tem origem na Sociologia e na Antropologia e tem sido muito utilizada em pesquisas na área da Educação. Segundo André (2003), a abordagem qualitativa *possibilita a compreensão dos significados que tecem as relações e o dinamismo interno das situações analisadas ao considerar os pontos de vista de todos os participantes em suas interações e influências recíprocas, geralmente inacessíveis ao observador externo*. Desse modo a interpretação da realidade é desenvolvida. O homem é considerado sujeito produtor de significados, porém estas verdades são relativas, pois sua subjetividade é vulnerável. Consideramos a realidade como criação do sujeito e a pesquisa é entendida como ampliação do pesquisador, sujeito que possui interesses e valores possíveis de interferir nas suas escolhas. A perspectiva qualitativa tem como objetivo compreender, especificar os fenômenos da realidade social com apoio de determinado contexto ou referencial de interpretação. Assim, as circunstâncias particulares em que o objeto de estudo se insere será essencial para que possa compreendê-lo. As pessoas, os gestos, as palavras/sinais compõem sempre o cenário da pesquisa. Os dados são normalmente gerados pela observação, descrição, gravação em áudio e vídeo. No caso da pesquisa em pauta, filmo as narrativas dos alunos e alunas em língua de sinais, com posterior tradução e transcrição para língua portuguesa.

As filmagens em turmas de surdos são fundamentais uma vez que não estamos lidando somente com a linguagem oral, mas também, e predominante, com a língua de sinais onde não só as mãos, mas todo o corpo é utilizado e cada expressão tem a sua importância na compreensão do que é dito. (COUTINHO CUNHA, 2003, p.97).

É necessário um cuidado por parte do pesquisador ao revelar os pontos de vista dos participantes - as percepções dos praticantes do cotidiano. Para confirmar esse cuidado é importante dialogar com os participantes e com outros interlocutores. À medida que o estudo se desenvolve, o pesquisador vai lidando melhor com as questões, que inicialmente parecem mais amplas e, no decorrer, vão se tornando mais diretas e específicas.

Trabalho, no presente estudo, com oito narrativas de alunos e alunas surdos/as do Ensino Fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, sendo dois alunos do 2º ano, dois do 5º ano, dois estudantes do 7º ano (um menino e uma menina) e dois do 9º ano. Os critérios por mim elencados para os/as alunos e alunas participarem da pesquisa foram: matrícula no INES até o ano de 2006 e fluência em língua de sinais. No momento da escolha dos alunos participantes das entrevistas, contei com a colaboração dos professores, professoras e assistentes educacionais em LIBRAS (surdos adultos, proficientes em língua de sinais, com conhecimentos pedagógicos e curso de capacitação, ministrado pelo INES que atuam em salas de aulas). No primeiro segmento do ensino fundamental, no qual sou professora, os assistentes educacionais participam durante 90 minutos semanais (duas vezes por semana), junto com as professoras e suas turmas, do vivenciado em sala de aula. Eles, por serem surdos adultos e proficientes em língua de sinais, muito me ajudaram a eleger os estudantes entrevistados do 1º segmento do fundamental.

Depois da escolha dos alunos e alunas, outra etapa estava para acontecer: iniciar as narrativas, mas era necessária a presença de um intérprete em língua de sinais. Inicialmente contei com uma surda bilíngüe que participou das entrevistas atuando como intérprete: a Ronise. Antes de começar o trabalho de campo, reuni-me com a intérprete bilíngüe (LIBRAS/Português), apresentei o meu estudo, destacando a pergunta de pesquisa, os objetivos, a narrativa como instrumento da investigação e, também, o caminho que tracei para as entrevistas sinalizadas o qual chamei de roteiro da conversa com os estudantes do CAP/INES, conforme encontrado no Anexo 1.

No processo de realização das entrevistas, todos os estudantes surdos convidados a participar da pesquisa foram muito solícitos, demonstrando interesse em contar suas experiências com a língua portuguesa escrita. Porém, no momento de escolher os estudantes, uma situação inusitada aconteceu no 5º ano, da professora Geise: muitos alunos e alunas gostariam de participar da investigação. Após conversarmos sobre meu estudo, eu e a turma escolhemos os participantes.

Quanto às entrevistas com os estudantes surdos, eu e Ronise - a intérprete bilíngüe que iniciou o trabalho comigo - discutimos a forma apropriada para interpretar o encontro em língua

de sinais. Combinamos que, enquanto ela realizava as entrevistas, eu filmava e procurava fazer as intervenções que julgasse necessárias, confirmando ou aprofundando as narrativas dos alunos e aluna. Essas entrevistas foram feitas em locais diversos. Quando estava conversando com os alunos do 2º e 5º anos, utilizava a sala dos professores, no andar superior do SECAF (Serviço de Classe de Alfabetização e Educação Fundamental - 1º segmento) e, ao conversar com os estudantes do 7º e 9º anos do SEF (Serviço de Educação Fundamental - 2º segmento), procurávamos uma sala vazia no horário das entrevistas.

A intérprete traduzia simultaneamente as narrativas para a língua portuguesa que eram gravadas em vídeo. A tradução da intérprete era registrada no áudio da filmadora. Em outro momento, repassávamos cada entrevista filmada. Depois desse repasse, eu executava as transcrições. Essa dinâmica foi acontecendo ao longo das entrevistas.

Em relação à transcrição das narrativas em língua de sinais, utilizei a tradução para língua portuguesa. É importante informar que a Ronise é uma surda bilíngue, sua mãe e irmão são surdos, seu pai é ouvinte e ela possuía desde a infância uma baixa auditiva, crescendo até os dias atuais. Contudo, adquiriu a língua portuguesa, na oralidade, leitura e produção escrita, ainda na infância.

Também gostaria de registrar que, ao traduzirmos as narrativas dos estudantes surdos, estamos buscando uma aproximação com as narrativas em língua de sinais. Müller (2002) relata que segundo pesquisadores do Núcleo de Estudos de História Oral /USP no projeto de pesquisa *“História da comunidade surda de São Paulo: narrativas e narratividades”*, o fato dos entrevistados utilizarem a língua de sinais é um dos desafios do pesquisador para descobrir o modo de realizar a pesquisa. *“Já a entrevista em si, tradicionalmente gravada em áudio, apresenta novos desafios metodológicos para quem trabalha com entrevistas conduzidas em língua de sinais, com ou sem intérprete. Essas entrevistas terão que ser gravadas em vídeo e não existe no Brasil uma prática estabelecida para orientar o melhor procedimento, (como por exemplo, a respeito da colocação da câmera ou câmeras para captar adequadamente a fala do depoente ou intérprete).”* Dessa forma, com base em Fairclough, 2001 apud LOUREIRO, 2004, p.125; *produzir uma transcrição de um texto falado (ou seja, sinalizado) inevitavelmente implica fixar uma interpretação desse texto.*

O trabalho de pesquisa com surdos exige certos cuidados, nem sempre, o pesquisador está diretamente dialogando com os participantes, existe a mediação do intérprete que nesse momento é responsável pela tradução da conversa. O pesquisador deverá estar atento à interpretação, para fazer as interferências que julgar necessárias, aprofundar as ideias, solicitar

exemplos, puxar outros fios a partir do que está sendo narrado, buscando um diálogo rico em detalhes.

Na investigação narrativa, conforme nos falam Connelly e Clandinin (1995), os dados podem ser gerados de diferentes maneiras como, notas de campo, diário de campo, transcrições de entrevistas, relato de história de vida, carta, textos autobiográficos. Minha escolha foi pelas entrevistas semi estruturadas, ou seja, apesar de seguir um roteiro, não possuem perguntas fixas, vão sendo definidas com o caminhar da conversa.

Ansiosa para iniciar a geração dos dados, mas ao mesmo tempo envolvida em dúvidas e tensões, questionava se o roteiro que tracei daria conta do que queria estudar e se os alunos escolhidos para participarem da investigação seriam os mais indicados. Mesmo assim, acreditava que pesquisar a escola em que trabalho seria menos difícil, pois conhecia os profissionais e a grande maioria dos estudantes, inclusive alguns já haviam sido meus alunos. Imaginava que ser professora do CAP/INES me garantia cumprir com facilidade o planejado para o trabalho de campo. Porém, na prática...

Ao cumprir as exigências de registro da pesquisa no Departamento de Pesquisa do INES e ao receber a autorização dos responsáveis para os alunos participarem da investigação narrativa, deparei-me com a primeira dificuldade. A filmadora da Instituição, que pretendia utilizar, foi-me negada com a justificativa de que cada pesquisador necessitava possuir seu próprio material. A situação se tornou um tanto quanto constrangedora, pois a chefia do setor de pesquisa já havia autorizado meu agendamento no setor de multimeios para o uso dessa filmadora. Diante do equívoco, a chefe do Departamento de Pesquisa, além de disponibilizar a sua filmadora começou a procurar outras que pudessem ser usadas por mim, para a realização das entrevistas. Um grupo de pesquisa do INES, muito gentilmente, propôs-se a dividir a filmadora comigo.

Achei que os percalços haviam passado. Contudo, quando comecei a organizar os encontros - garantir a presença da intérprete; possibilitar a disponibilidade dos alunos e alunas, pois precisavam interromper suas atividades pedagógicas; ter acesso à filmadora - tudo ficou muito confuso novamente. O que me parecia simples foi tomando outros caminhos. Os encontros não aconteciam conforme o planejado e me via diante do imprevisível... Uma vez era a falta da filmadora (eliminei esse problema, comprando uma), outra era o intérprete que não podia chegar no horário combinado, e por fim, os alunos estavam ocupados, participando da final do *Digitando*¹³.

¹³ Atividade pedagógica desenvolvida pela professora Geise de Moura Freitas no ano de 2007 com a participação da turma 401, a partir do quadro Soletrando do programa de TV Caldeirão do Huck. Os alunos levavam as palavras e perguntavam o significado para a professora, depois começavam a digitá-las (maneira de escrever a palavra em língua de sinais, utilizando a datilologia, digitando letra - a - letra) entre si, criando regras coletivamente e competições na sala de aula. A

Comecei a compreender que fazer pesquisa na perspectiva teórica aqui assumida não era colocar em prática o planejado *a priori* e, sim me colocar disponível para lidar com o imprevisível, com as dificuldades e descobertas. Zago (2003) me ajuda a pensar nesse movimento de pesquisa:

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas: Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque como pesquisadores somos também atores sociais desse processo de elaboração. (ZAGO, 2003, p.307 - 308).

Nas idas e vindas da pesquisa, lá pelo meio da geração dos dados, outra surpresa. Novamente estava diante do imprevisível...

Ronise - a intérprete surda bilíngüe que trabalhava comigo na tradução das entrevistas sinalizadas, levou um tombo e sofreu uma fratura na perna, necessitando inicialmente ficar em repouso por dois meses. Ao receber seu e-mail, contando o ocorrido e indicando outro profissional para substituí-la, hesitei! Inicialmente queria esperar sua recuperação, mas percebi que não haveria tempo hábil para isso. Acabei mais uma vez sendo desafiada pelo novo. Passaria a trabalhar com outro intérprete – o Jhonatas.

Assim, chegou o dia do primeiro encontro. Iria contextualizar para o intérprete a pesquisa e como essa se desenhava antes de iniciarmos as conversas com os alunos/as surdos/as que ainda não haviam participado das entrevistas. Ao encontrar o Jhonatas, percebi que já havia trabalhado no INES e nos conhecíamos desse tempo. Expliquei a proposta da minha pesquisa e como caminhava a geração dos dados.

Jhonatas não é surdo como a Ronise, porém sua proficiência em língua de sinais foi ratificada por ela quando o indicou. Além da experiência como Intérprete de Língua de Sinais possui formação de tecnólogo em tradução e interpretação da LIBRAS, pela Faculdade Estácio de Sá.

professora Geise percebeu a pista que os /as alunos/as traziam e passou a usar a atividade com o objetivo de trabalhar a escrita da língua portuguesa. A atividade passou a ganhar corpo e as palavras se contextualizavam a partir do projeto trabalhado. Nesse ano de 2008, foi organizado em várias etapas até a final, com a participação das turmas de 1ª e 4ª séries e presença de suas professoras, assistentes educacionais em LIBRAS, direção, pais e demais convidados. Essa primeira edição foi um sucesso e os alunos já se mobilizam para a continuidade do Digitando. Utilizo nessa nota de rodapé a nomenclatura série, pois no ano de 2008, a escola era organizada desse modo.

O trabalho de geração de dados me proporcionou a satisfação de trabalhar com dois profissionais que trouxeram grandes contribuições para o estudo, não somente através de suas interpretações, mas também por conhecimentos do universo da surdez.

Eleger as narrativas dos estudantes surdos, como base de reflexão da pesquisa, exige trazer à luz a origem da palavra narrar. A palavra narrar tem origem latina *narrare* e significa expor minuciosamente, contar, relatar. Assim, ao expor minuciosamente uma história, estamos temperando essa história com nossas experiências, nossas vidas. Aprendi com Larrosa (2002) que *a experiência é o que nos passa o que nos toca*. E, nesse estudo, trabalho com experiências e vidas de oito alunos/as surdos/as.

Em diferentes artigos sobre narrativas (SAMPAIO, 2003; PRADO, 2005; PÉREZ, 2003), as histórias contadas quase sempre são relatos de professores e relatos sobre professores. Nessa pesquisa, os estudantes são sujeitos contadores de histórias, personagens de suas muitas histórias.

Connelly e Clandinin (1995) ressaltam que:

A narrativa é um estudo da forma como nós seres humanos experimentamos o mundo. A razão principal do estudo das narrativas na pesquisa é que os seres humanos são seres contadores de histórias que individual e socialmente vivem vidas relatadas. (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p.11).

Ao assumir a narrativa como método e como objeto da investigação, caminho na contramão do modo positivista de fazer pesquisa. Na investigação narrativa, observa-se uma relação de responsabilidade, ajuda mútua e cooperação tanto por parte dos investigadores, quanto dos participantes. Presenciei essas relações com os estudantes entrevistados. Ao serem convidados para a entrevista, demonstravam total disponibilidade para contarem suas experiências relacionadas ao aprendizado da língua portuguesa escrita.

Prado e Soligo (2005) também nos ajudam a pensar sobre o trabalho com narrativas:

A narrativa supõe uma seqüência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de revelá-los. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma seqüência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é particularmente interessante são as muitas direções que comunicam as partes com o todo. (PRADO e SOLIGO, 2005, p.50).

Nesse sentido, os autores apresentam que a relação entre as narrativas e o que nelas se revelam não deve ser explicada, porém, no lugar de pesquisadores, devemos compreendê-las e

interpretá-las. Como garimpeiros em busca de pedras preciosas nos rios cujas águas nos trazem surpresas, somos nós pesquisadores.

Trabalhar com narrativas na pesquisa é estar aberto a desconstruir/construir as próprias experiências. A relação dialógica pode se instalar, nascendo uma cumplicidade. Ao mesmo tempo em que se descobrem os fenômenos no outro, esses revelam-se em nós mesmos.

Quando os alunos e alunas surdos/as relatam as situações vividas no ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita, estão reconstruindo o caminho percorrido, dando-lhe novos significados. Como nos diz Cunha (1997), *a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.*

Ferraço (2003) nos conta que trabalhar com narrativas é uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas* dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhando com essas histórias narradas, tentamos dar visibilidade a esses sujeitos. Sujeitos estes protagonistas dos nossos estudos.

Gostaria de nomear os estudantes por seus nomes verdadeiros, pois entendo que a autoria faz emergir os reais praticantes do cotidiano, conforme aprendemos com Alves e Garcia (2000). *O cotidiano escolar tem uma história falada e escrita pelos sujeitos - professora, alunos e alunas, funcionários pais e mães. São estes tantos sujeitos os que criam e recriam o cotidiano* Como os sujeitos dessa pesquisa são os estudantes surdos, sinto-me instigada a convidá-los a narrarem seus saberes usando, seu nome real, sua identidade, tão necessária e defendida, principalmente pela comunidade surda. Para manter a ideia de usar os verdadeiros nomes dos estudantes, solicitei autorização dos seus pais e responsáveis. Encaminhei pelo aluno/a para entregar em casa um formulário (Anexo 2). Ao preenchê-lo, os pais ou responsáveis tinham três opções: autorizar o uso do nome do entrevistado, não autorizá-lo ou ainda deixar que seus filhos decidissem comigo (pesquisadora) se desejavam ou não ter seus nomes verdadeiros na pesquisa. No que se refere ao uso da imagem dos estudantes, tanto seus pais como os próprios alunos e aluna autorizaram sua utilização para a pesquisa.

Ao receber de volta o formulário de autorização dos pais, tive as seguintes respostas: a maioria deixou para o filho decidir comigo o uso ou não de seu nome, outros autorizaram a indicação do nome do estudante e apenas um pai não permitiu que seu filho usasse seu próprio nome no estudo. Diante da negação desse pai, fiquei perplexa com a resposta! Talvez não esperasse esse posicionamento! Ou foi porque percebi a contradição que vivia: se convido para o diálogo os estudantes surdos por que não legitimar seus desejos? Seria o mais viável deixar para

os pais decidirem, principalmente quando o aluno não é mais criança? Nesse caso o aluno já possuía dezoito anos.

Mesmo envolta em dúvidas, decidi buscar outro modo de comunicação com esse pai. Talvez ele não tivesse compreendido o formulário ou mesmo não desejasse a “*exposição do filho!*...” Precisava conversar com ele. Antes, porém, procurei o aluno e o indaguei se sabia da resposta do seu pai. Disse-me que não, apenas retornou o formulário à coordenadora para que me entregasse. Conversei com ele sobre o desejo de seu pai e perguntei-lhe sua própria opção. Respondeu-me que achava importante, assim como os outros participantes da pesquisa, utilizar seu próprio nome. Depois, entrei em contato por telefone com o pai do aluno, expliquei a proposta de nomear os reais participantes do cotidiano, ele aceitou a argumentação e reconsiderou sua decisão. E se tivesse mantido a resposta negativa? Quais encaminhamentos enquanto pesquisadora do cotidiano daria? Teria que buscar novas alternativas...

Esse episódio me fez questionar: quando pensei esse formulário estava apenas preocupada com a parte formal da pesquisa? Quais representações de crianças e jovens surdos estão implícitos em minhas práticas cotidianas? É necessário repensá-las... Se intenciono romper com práticas equivocadas com crianças e jovens, e busco trazê-los para a cena através de suas narrativas, como romper com o naturalizado?

Esses desafios que vamos encontrando no itinerário da pesquisa com o cotidiano apontam para uma nova epistemologia. Nessa *reelaboração metodológica*, aprofundamos o conhecimento da realidade em sua complexidade:

A complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. O que chamamos de método é um *memento*, um “lembrete” (...). O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade (MORIN, 1999 apud ESTEBAN, 2003, p. 126).

Assim, somos socorridos por Pais (2003), estudar o cotidiano se caracteriza pela lógica da descoberta, emergindo um movimento de novos saberes e sensibilidades. Existem, portanto, fios que se entrelaçam, dando novo tom ao desafio que é revelar a vida social *na espuma da “aparente” rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica.*

Nas trilhas da história...

Da educação de surdos à criação da primeira escola de surdos no Brasil – o Instituto Nacional de Educação de Surdos

*Para os navegantes com desejo de
vento, a memória é um ponto de
partida.*

Eduardo Galeano

*Não se pode dizer como a vida é,
como a sorte ou o destino
trata as pessoas,
a não ser contando a história.*
Hannah Arendt

Pretendo, nessa parte, apresentar um breve histórico da educação de surdos com a intenção de colaborar para o entendimento das relações de forças existentes nesse campo teórico. Tomo, como recorte, as idéias pedagógicas e situo o INES nas diferentes concepções pelas quais tem passado a educação de surdos no Brasil. Para tal, recorro a Obongo (1994) para melhor compreender a importância do contexto histórico e sua relação com o cotidiano.

Rever o contexto histórico é necessário, não por medo de repetir os erros do passado, ou na esperança de poder planejar um sistema ideal no futuro mas, antes de mais nada para ajudar-nos a clarear nossa consciência sobre as necessidades do presente e apurar nossa sensibilidade para a importância de enfrentar essas necessidades. (OBONDO, 1994 apud LOUREIRO, 2004, p.23).

Gostaria de realçar também a luta que esses sujeitos surdos assumiram e assumem diante da hegemonia ouvinte desde o passado até os dias atuais. Dessa forma, observamos que as questões que nos tiram do lugar e promovem reflexões, tais como: o fracasso escolar, o olhar clínico em relação à surdez, a busca de uma identidade ouvinte para o surdo, a educação pensada a partir da representação do sujeito ouvinte sobre os surdos, dentre outras, poderão ser melhor entendidas se nos aliarmos ao conhecimento histórico.

Na Antigüidade, os surdos e surdas eram vistos com piedade, compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, sendo abandonadas e sacrificadas. Sacks (1990) exemplifica, com textos bíblicos, o modo pelo qual os surdos e surdas eram percebidos. *A condição subumana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e deus podiam falar (“No princípio era o Verbo”).* (SACKS, 1989, p.20).

Acreditava-se que o/a surdo/a era uma pessoa primitiva, por isso, não poderia ser educado/a. Essa crença se manteve até o século XV. Foi o médico italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), através do resultado de experiências, que rompeu com a visão que os sujeitos surdos eram incapazes de aprender. Segundo Soares (1997), Cardano para avaliar a aprendizagem dos surdos e surdas, investigou quatro diferentes períodos de aquisição da surdez: os/as que nasciam surdos; os/as que ficavam surdos antes de aprender a falar; os/as que adquiriam a surdez depois de aprender a falar e aqueles e aquelas que ficaram surdos depois de aprender a falar e escrever. A partir dos estudos do ouvido, nariz, cérebro e sendo pai de uma criança surda, ele concluiu que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência, portanto, a educação dos surdos e surdas poderia ser feita

pelo ensino da leitura e da escrita. Relatos indicam que elaborou uma forma de ensino, porém não foi aplicada. A partir do estudo já descrito, a surdez não mais seria caracterizada como a impossibilidade de adquirir conhecimentos.

Podemos dizer que a educação de surdos inicia-se com o frade beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) que trabalhava com os alunos e alunas da nobreza. Nesse período a educação de surdos e surdas estava voltada apenas para filhos de ricos e nobres. Era desejo da família garantir a continuidade de seus bens materiais, para isto, a nobreza contratava preceptores que ensinavam a fala e a escrita.

Entretanto, não há registro do método que o espanhol Ponce de León organizou. A história conta, com depoimentos de seus alunos que ofereceram algumas pistas, de que o monge baseava seu trabalho na escrita e na leitura. A fala ficava para depois. Tem-se notícia que foi ele quem inventou o primeiro alfabeto manual¹⁴, muito utilizado pelos professores da época no ensino da fala e da escrita.

Dessa forma, os sujeitos surdos ricos e pertencentes à nobreza abandonavam a condição de “*surdos-mudos*”¹⁵ ou de “*retardados*” para herdarem os títulos e propriedades conforme se estabelecia a lei. Os demais surdos não tinham acesso ao conhecimento, sendo marginalizados vivendo perambulando pelas ruas e em condição asilar como os doentes mentais, epiléticos e criminosos.

O primeiro livro sobre a educação de surdos “*Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos,*” foi escrito no ano de 1620, pelo Juan Pablo Bonet(1579- 1633). Bonet, em seu livro, defendia o uso da escrita digital como também a sua utilização com a criança surda, o mais cedo possível. Independente ou não da originalidade do seu trabalho, chamou atenção dos intelectuais europeus e seu livro foi utilizado por todos os educadores na atividade de fazer o surdo falar. Não podemos esquecer que esse livro era destinado aos ricos e nobres, enquanto os demais surdos continuavam em situação de abandono.

Conforme já mencionamos, somente os surdos provenientes de famílias abastadas tinham acesso à educação. Os tutores desenvolviam seus fazeres pedagógicos e os guardavam em segredo absoluto, quando o trabalho se transformava em sucesso este era convertido muitas vezes em fama e dinheiro. Foi um período em que os professores desenvolviam métodos os quais relacionavam palavras aos alfabetos manuais, ensinando a língua oral e a língua escrita, originando assim, na educação de surdos as seguintes abordagens: o oralismo e

¹⁴ Cada letra do alfabeto é representada por uma configuração de mão - cf. anexo 3. Conhecida também como datilologia.

¹⁵ A expressão “*deaf and dumb*” usada para designar surdo-mudo, justifica a associação da surdez à incapacidade, pois “*dumb*” também significa pessoa estúpida, idiota. (SACKS, 1990, p.25).

o gestualismo. Os métodos gestuais e mistos utilizam diferentes linguagens: a fala, a escrita, gestos e língua de sinais. E seus seguidores posteriormente se dividiram em duas linhas: comunicação total e bilingüismo.

Foi no período das ideias iluministas que se tornaram visíveis tais correntes na educação de surdos e seus antagonismos: o método gestual e o método oralista. A primeira representada pelo abade L'Epée (1712- 1789), na França e a corrente oralista por Heinicke (1723 - 1790), na Alemanha.

Foi L'Epée o primeiro professor a utilizar a Língua de Sinais, que foi aprendida com as pessoas surdas que perambulavam pelas ruas de Paris. Ele e outros religiosos se envolveram com a educação dos sujeitos surdos não apenas por ser a educação prioridade, na época, da Igreja Católica, mas também por abrigarem surdos que vagavam pelas ruas. Como já conheciam a comunicação dos surdos, algumas congregações praticavam o voto do silêncio e se utilizavam dos sinais para se comunicarem.

O francês desenvolveu uma estratégia para o ensino da leitura, criando um sistema conhecido como *sinais metódicos* que consistia na associação de sinais com imagens e palavras. Souza (1998) na citação abaixo ilustra a prática do abade:

L'Epée, ao ensinar, partia dos objetos concretos que os alunos tinham diante de si na classe. Nomeava-lhes cada um deles, usando a datilologia e a escrita. Para ele, os significados das palavras não eram apreendidos apenas porque víamos os objetos a que se referiam no exato momento em que eram pronunciadas, mas, também por repetição, segundo o abade, ao longo do período em que uma pessoa aprende uma língua, é comum que repita uma mesma palavra sem que relacione a ela qualquer idéia. Um sinal de mão ou olhar eram, para ele, os únicos meios que permitiriam à criança combinar as idéias dos objetos com os sons que a eles a sociedade destinou. (SOUZA, 1998, p.147).

O abade foi quem primeiro acreditou na possibilidade do sujeito surdo aprender através de processos diferentes dos ouvintes. Assim, para a construção de conhecimentos formais, o surdo necessitava usar nessa interlocução seu modo de comunicar e não o dos ouvintes, no caso, a oralidade. Também fazia distinção entre fala e linguagem, não acreditava existir necessariamente, relação de uma para o aprendizado da outra. Considerava ainda que aprender a falar era/ é um aprendizado mecânico e árduo. Desse modo, pareceu compreender a implicação lingüística da surdez.

Em 1755, o jovem Michael L'Epée fundou a primeira escola de surdos,¹⁶ e capacitou professores para esse fim. Estes foram divulgando o ensino na França e nos demais países da Europa. Seu trabalho passou a ter visibilidade, pois o desempenho de seus alunos na leitura, escrita e no modo como expressavam seus pensamentos era notório. Sua metodologia estava no auge¹⁷, sendo publicada no ano de 1776. Um ano após sua morte (1790), a escola que fundou foi transformada no Instituto Nacional para Surdos - Mudos de Paris.

O período considerado mais fértil na educação de surdos foi o século XVIII, tanto no aumento do número de escolas quanto no uso da língua de sinais, contribuindo assim para o crescimento intelectual, cultural e profissional dos surdos. Sacks (1989) escreve:

Esse período - que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos- testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade - escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis. (SACKS, 1989, p.37).

Outro acontecimento que merece atenção foi a criação da Universidade de Gallaudet, em Washington, em funcionamento até hoje. O professor norte-americano Thomas Gallaudet (1787-1851), com interesse em fundar uma escola de surdos nos EUA, foi ao Instituto de Surdos de Paris e retornou com um professor surdo de nome Laurent Clerc. Gallaudet funda, então, o Asilo Americano para Surdos, primeira escola para surdos nos EUA. No ano de 1864 foi criada uma Universidade em Washington, a qual se chamou Gallaudet University.¹⁸

Sob esse cenário mundial da educação de surdos, foi fundada a primeira escola de surdos aqui no Brasil. Em 1855, E.Huet¹⁹, professor surdo vindo do Instituto de Jovens Surdos de Paris, enviou um relatório a D. Pedro II apresentando o desejo de fundar uma escola para surdos no Brasil. Em 1857, é fundado O Imperial Instituto de Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, influenciado pelo trabalho do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris.

¹⁶A primeira escola chegou a ter 60 alunos ricos e pobres indistintamente (ROCHA, 2007, p.18)

¹⁷ Na Alemanha, Heinick acreditava no ensino da língua oral e rejeitava a língua de sinais. As metodologias de L'Epée e Heinick se confrontaram, foram submetidas à análise da comunidade científica. Os argumentos de L'Epée foram considerados mais fortes, com isso, Heinick não recebeu recursos para ampliação de sua escola.

¹⁸ A referida instituição escolar oferece até hoje, educação para surdos em todos os níveis desde a educação básica até o doutorado. A reconhecida liderança mundial se dá nos campos da lingüística e ensino das línguas de sinais. Em 1988 foi eleito um surdo reitor, resultado de muitas reivindicações e protestos pelas ruas, conhecidos como *Deaf President Now (Reitor surdo já)!*

¹⁹ Nesse estudo utilizo E.Huet, pois pairam incertezas nas fontes consultadas sobre seu primeiro nome. A partir dos anos 50 ele passou a ser identificado como Ernest Huet. O primeiro nome foi utilizado pela instituição até os anos 90, quando pesquisas apontavam que o seu verdadeiro nome seria Eduard.

Nas primeiras décadas de sua fundação, podemos lembrar que a fragilidade administrativa e pedagógica permeava a rotina do Instituto. Rocha (2007) em seus passeios pela história nos conta que, em relatório solicitado pelo secretário de Estado dos Negócios do Império, a mando do Imperador D. Pedro II, chegou à seguinte constatação: *não havia ensino para os surdos e surdas e sim uma casa que os guardava em situação asilar.*

Com o congresso de Milão,²⁰ realizado em 1880, na cidade de Milão, a abordagem oralista na educação de surdos, que já estava em cena, foi cada vez mais reforçada, sendo coibida toda forma de expressão e construção de conhecimento através da abordagem gestual. Para Lane (1989) o Congresso de Milão foi:

A principal causa - mais importante do que a perda auditiva - das limitadas conquistas educacionais de homens e mulheres surdos de hoje, oitenta por cento dos quais, nos Estados Unidos da América, são trabalhadores não especializados atuando em tarefas manuais. (LANE apud LOUREIRO, 2004, p.28).

Foram muitas as resoluções do referido Congresso. Enfatizo algumas:

1- “Dada a superioridade incontestável da fala sobre os Sinais para reintegrar os Surdos-Mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem... este congresso declara que o método de articulação deve ter preferência sobre o de sinais na instrução e educação dos surdos e mudos.”

2- “O método oral puro deve ser preferido por que o uso simultâneo de sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial e a precisão de idéias.”

Nesse sentido, a Língua de Sinais que era utilizada nas escolas, passou a ser questionada e a partir do Congresso de Milão foi proibida. Junto com essa decisão, foram demitidos professores surdos, pois a permanência dos mesmos implicaria em possíveis movimentos contra o Oralismo, imposto pelo referido Congresso. A comunidade surda ficou impossibilitada de usar e divulgar sua língua natural - a Língua de Sinais - nos contextos escolares. Com a proibição do seu uso, a Língua de Sinais passou a ser utilizada de modo escondido entre surdos e surdas.

²⁰ O Congresso de Milão reuniu 182 pessoas na sua maioria ouvintes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá. A proposta era discutir a educação dos surdos e analisar os internatos (período necessário para educação formal); o número de alunos por salas e o método (oral ou gestual) que deveria ser utilizado para o ensino dos sujeitos surdos. Faz necessário ressaltar a inexistência de surdos para discutir e deliberar sobre os caminhos da educação em que acreditavam. O grupo majoritário, de ouvintes, declarou a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais e decretou que o ensino deveria ser ministrado através da língua oral.

A partir das decisões do Congresso de Milão disseminando em todo o mundo a vitória do oralismo, indago: como o INES se construiu pós - Congresso? Que idéias circulavam nesse novo espaço de educação de surdos no Brasil?

Após a realização desse Congresso, conhecido como “*Per il miglioramento della sorte dei sordomuti*” (Para a melhoria da sorte dos surdos-mudos), as resoluções foram logo incorporadas ao cotidiano do INES. Assim, o método combinado (utilização da Língua de Sinais e escrita), por força do poder, deu lugar ao ensino da fala e da leitura orofacial (leitura labial), juntamente com o ensino profissionalizante já implementado. Iniciava-se, no INES, o reinado do oralismo. Para Skliar (2000), a educação dos sujeitos surdos nessa abordagem valorizava o déficit biológico, através de práticas reabilitadoras como treinamento da fala, estimulação dos resíduos auditivos e leitura orofacial. A aquisição da língua escrita, da aprendizagem dos conteúdos formais (conteúdos escolares), a cognição e a integração ao mundo do trabalho estão, assim, diretamente ligados à eficácia na língua oral, priorizando a fala como pré-requisito para os demais domínios. Paralelamente, o desprezo à língua de sinais, legítima que esta não se organiza como um sistema lingüístico, sendo apenas um conjunto de gestos sem estrutura gramatical, mímicas desarticuladas, que dificultavam e até impediam a aprendizagem da língua oral. Mesmo assim, *os alunos do INES driblavam as proibições e “por baixo do pano” (às vezes, literalmente, já que freqüentemente enfiaram as mãos por dentro das blusas) utilizavam os Sinais para comunicarem-se uns com os outros.*(RAMOS, 1995 apud SÁ, 1999, p.77).

Com o advento do oralismo, sabemos que os professores surdos foram excluídos e passaram a atuar na área profissionalizante, ampliando dessa forma, espaço para os professores ouvintes. Esses professores atuavam nas técnicas fonoarticulatórias, treinando os alunos e alunas, auxiliados pela ampliação dos resíduos auditivos, utilizando-se de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI), dentre outros.

Sá (1999) em sua pesquisa nos apresenta:

Durante a época áurea da abordagem educacional oralista no Brasil, o trabalho de oralização, em nível público principalmente, era feito pelos próprios professores. Convém lembrar que nesse tempo não havia sido instituída a profissão de “fonoaudiólogo”, antes, os educadores vinham de cursos de magistério nos quais recebiam uma formação especializada na área, ou conseguiam a habilidade para trabalhar com surdos nos estágios oferecidos pela própria escola ou na experiência que iam adquirindo cotidianamente. (SÁ, 1999, p.77).

Harlan Lane, na citação abaixo, confirma o quanto a corrente oralista é impregnada pelo pensamento clínico (presente nas práticas da educação especial até os dias de hoje).

Geralmente, a tarefa do educador não é educar, é encontrar um tratamento educacional para aquilo que o otologista e o audiologista não conseguiram tratar: o insucesso da criança em aprender o inglês, (leia-se o português). Tem sido identificada uma diferença; mas começa-se uma intensa campanha para acabar com ela. (LANE, 1992, p.39).

Góes (1996), também discorrendo sobre o oralismo, cita outros autores que justificam a abordagem oralista como abordagem terapêutica.

A educação oralista, conforme dizem Behares, Massone Curul (1990), tem na verdade, o propósito terapêutico de tratar e reduzir os déficits. Em outras palavras, ela assume uma concepção do surdo como um paciente com deficiência auditiva, que não ouve, mas que pode fazer leitura orofacial; que não tem acesso natural a modelos acústicos para realizar a articulação vocal, mas que deve recorrer apenas à fala. (GOÉS, 1996, p.46).

Questões tais como a valorização da fala para os sujeitos surdos e o trabalho terapêutico para aquisição da oralidade, vêm ratificar a hegemonia da corrente oralista, porém, nos leva a indagações: como acreditar que a pessoa surda adquire naturalmente a linguagem oral, como os ouvintes? Por que quase sempre os surdos e surdas denunciam as práticas terapêuticas como exaustivas e as abandonam, optando pela Língua de Sinais, ao atingirem certa independência dos pais ou familiares ouvintes?

Pedreira (2006) nos ajuda a pensar essas questões:

A impossibilidade dos surdos/as de adquirirem de forma natural como os ouvintes a língua oral é facilmente demonstrada pela utilização de procedimentos terapêuticos e de tecnologia altamente formais e sistemáticas no ensino da fala. A aceitação de que os surdos não ouvem e que a língua de sinais é a língua que permite que se constituam como sujeitos e interajam de forma espontânea e natural no meio social são as respostas dadas a essas questões pelos representantes dos métodos gestuais. (PEDREIRA, 2006, p.59).

Segundo Skliar (2000), *é presente no oralismo, a idéia de patologia, pois a sociedade vê o sujeito como deficiente, cabendo à escola dar o que falta: a audição e a fala.*

Ainda sobre essa abordagem e sua negação com a língua de sinais, Wallin (1996), relata:

O ponto de vista oralista predominante definia “língua” como um sistema vocal para a comunicação humana, baseado na fala e no som. O oralista ligava língua e pensamento, querendo dizer com isso que para pensar era necessário uma língua - a língua falada. Ora, uma vez que a Língua de Sinais não se enquadrava na sua definição de língua, a visão do oralista era de que

o uso da Língua de Sinais era prejudicial para a criança surda, pois não lhe dava um meio de pensar.
(WALLIN, 1996 apud SÁ, 1999, p.82)

A perspectiva do oralismo continuou hegemônica por bastante tempo no cotidiano dessa escola, apesar dos conflitos existentes. Não foi por acaso que, um grupo de professores e professoras descontentes com o resultado do oralismo no INES recebeu com entusiasmo a filosofia da Comunicação Total²¹, introduzida no Brasil na década de 80. Surge no momento em que a comunidade surda se mobilizava, reivindicando o direito a sua própria língua e a uma educação de qualidade. A preocupação fundamental da Comunicação Total era com a comunicação, como seu próprio nome confirma. Preocupa-se com as diferentes formas comunicativas: uso de sinais (itens da LIBRAS), emprego de sinais criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, a escrita, a expressão corporal... Diante disso, não possui características de método, sendo conhecida como filosofia educacional. A citação abaixo explica a proposta da Comunicação Total.

A Comunicação total valoriza a aprendizagem da linguagem oral ainda que esse não seja único objetivo e não exclui técnicas de estimulação auditiva, e utilização de aparelhos de amplificação sonora se isso significar o resgate de uma forma de comunicação e aproximação entre pessoas. (CICCONE, 1990, p.10)

Com a proposta de evitar bloqueios de comunicação, recomendava-se a prática do bimodalismo – o uso simultâneo de dois códigos lingüísticos: a língua oral e a língua de sinais; no caso do Brasil, a Língua Portuguesa e a LIBRAS.

Importante lembrarmos que as línguas citadas acima possuem estruturas diferentes, tornando-se inviável o uso das duas, sem sacrificar uma ou outra. Utiliza-se o que chamamos português sinalizado (sinais da LIBRAS na estrutura da Língua Portuguesa), porém evita-se nessa filosofia o bloqueio de comunicação entre surdos, surdas e ouvintes.

Se analisarmos a Comunicação Total sob o aspecto lingüístico, podemos dizer que as mesmas compreensões do Oralismo foram mantidas. Contudo, avanços aconteceram em relação à representação de surdez. Desloca-se o entendimento da surdez como patologia,

²¹ Comunicação Total é uma filosofia educacional presente na educação de surdos, tendo como princípio a comunicação. Surgiu nos Estados Unidos na década de 70. Segundo tal princípio, para que o processo comunicativo aconteça todas as formas de linguagem podem ser utilizadas, por exemplo: gestos naturais, língua de sinais, leitura labial, fala, expressões corporais, dentre outras.

ampliando a visão de surdez como *uma marca que interfere no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo*. (CICCONE, 1990).

Apesar das possibilidades comunicativas defendidas pela Comunicação Total, continuava difícil, no dia-a-dia do INES, a interação entre professores e aprendizes surdos, pois inexistia um sistema lingüístico compartilhado: Mesmo assim, *a língua de sinais pôde ao menos subsistir ainda que somente usada de fato entre seus usuários - os surdos*. (SOUZA, 1998)

Nos anos 80, foi elaborado, no INES, um projeto de pesquisa, denominado Projeto PAE.²² *Este projeto consistia em pesquisar a aplicação do Oralismo e da Comunicação Total na sala de aula* (Loureiro, 2004). A pesquisa apontara que o Oralismo, apesar de hegemônico, não mais atendia aos anseios da grande maioria dos estudantes, responsáveis, professores e professoras e que, através da Comunicação Total, era possível trazer a língua de sinais para o projeto educacional. Assim, foram implementados cursos de língua de sinais para todos (pais, responsáveis e professores/as) que acreditavam nesse novo trajeto da educação de surdos. Entretanto, questões políticas e orçamentárias foram responsáveis pela não continuidade desse projeto.

A década de 90 foi efervescente no Instituto, tanto no aspecto administrativo quanto em relação à discussão de novas ideias. Houve o afastamento da diretora Lenita de Oliveira Vianna²³ e a administração do INES, por 2 anos consecutivos, ficou sobre a responsabilidade de diretores interventores. Vale lembrar, que, mais uma vez, em sua trajetória histórica, o INES teve como gestores pessoas que não militavam na educação de surdos.

Nessa época, o descontentamento era geral. Pairava entre os estudantes, funcionários/as e professores e professoras a *desesperança*, citada por Paulo Freire (2000) *como o momento do imobilismo onde nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo*.

Junto a esse tempo de autoritarismo, de descaracterizações de um projeto que vinha se desenhando, principalmente pelos surdos e surdas, chega ao INES um grupo de novos professores, do qual fazia parte, oriundos do concurso realizado no ano de 1989. O novo, o desconhecido, o sonhado, para alguns dos docentes recém chegados, mistura-se à atmosfera

²² O Projeto PAE significava Pesquisa Alternativas Educacionais Aplicadas à Educação do Deficiente Auditivo (1987/1989). Era disponibilizado as crianças do pré- escolar três grupos com alternativas educacionais diferentes: *a audiofonatório* (não utilizava a Língua de Sinais só a oralização), tendo com consultora Álpia Couto- Lenzi; *a comunicação total* sob a responsabilidade da fonoaudióloga Maria Marta C. Ciccone e o *grupo controle*, assessorado pela professora Maria Auxiliadora, que pertencia à pré-escola do INES. Maiores esclarecimentos sobre o projeto vide publicação do INES- Revista Espaço nº 2, 1991.

²³ Primeira diretora pertencente ao quadro de funcionários do INES.

multifacetada, conflituosa, daquela escola de surdos. Nascem, então, novas alianças, compromissos e utopias.

Paralelo às questões administrativas do INES, ajudada pelos relatos de Favorito (2006), podemos perceber que a Língua de Sinais cada vez mais passava a fazer parte do processo de ensinar e aprender no dia-a-dia da escola.

Naquele início dos anos 90, os alunos começavam a reivindicar que os professores aprendessem a língua de sinais, sem a qual permaneceriam sem escuta e sem condições de aprendizagem, sonegados de um mundo de informações. Desejavam produzir interlocuções reais, rejeitavam as simulações de comunicação estabelecidas e estabilizadas, naturalizadas. (FAVORITO, 2006, p.35).

É importante registrar que, no ano de 1992, os estudantes do INES se juntaram pela primeira vez aos demais estudantes e participaram, com suas caras pintadas, de um ato público pelo *impeachment* do então presidente Fernando Collor. Esse movimento fez emergir lideranças surdas, já visíveis no cotidiano da escola, culminando com a fundação do Grêmio Estudantil do INES (GINES), em 30 de março de 1993. Nesse período, dirigia o Instituto, inicialmente indicada pelo MEC e depois legitimada pela primeira eleição direta na história do INES, Leni de Sá Duarte Barbosa, professora da pré-escola. No período de sua gestão, o bilingüismo aparecia timidamente²⁴ nos diferentes espaços da escola. Novas práticas foram produzidas juntamente com a participação dos alunos e alunas.

No ano de 1995, foi implantado outro projeto destinado às crianças da pré-escola. O projeto se intitulava – “Projeto Educação com Bilingüismo”. Devido às questões políticas e financeiras novamente foi inviabilizada a continuidade desse projeto. São encontrados poucos registros em relação às implementações tanto do projeto PAE (anteriormente citado) quanto do “Projeto Educação com Bilingüismo”.

Nessa época ainda, foi criada a Coordenação de Acompanhamento à Prática Pedagógica, da qual fiz parte, junto com outros professores e professoras dos diversos segmentos da escola. Desse modo, passou a ser delineado um trabalho mais coletivo, bem como novos modos de compreender o processo pedagógico da escola.

Os grandes instigadores desse movimento foram os estudantes que denunciavam práticas pedagógicas inadequadas. Vivíamos cotidianamente histórias de fracassos, tanto deles, os alunos e alunas, como nossas, professores e professoras. *Era o momento de*

²⁴ Foi formado um grupo de estudos, que se reunia fora do horário de trabalho com a intenção de estudar essa nova abordagem para a educação de surdos.

buscarmos novas direções e assim, coletivamente, partirmos para organização de uma proposta de currículo bilíngue. (GOMES, 2003, p.13)

A educação bilíngue²⁵, segundo definição da UNESCO (1954, apud Skliar, 1998, p.25), *é o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua.* Porém, é mais do que a prática de duas línguas, ela carrega consigo a garantia dos direitos linguísticos e sociais dos surdos. Ajudada pelos estudos de Skliar (2000), compreendemos a amplitude do bilingüismo na citação a seguir.

A educação bilíngue constitui um ponto de partida para a discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência de surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas, etc. (SKLIAR, 2000, p.57).

Entretanto, para tal entendimento, é necessário pensarmos na realidade lingüística do país, bem como o desenvolvimento das políticas públicas. O Brasil se vê como país monolíngüe, contudo, sabemos que existem vários grupos falantes de outras línguas, caracterizando o seu status multilíngüe, sem serem reconhecidos. Em nosso país, convivemos com o uso de cerca de 211 línguas sendo: pelo menos 190 indígenas, 18 línguas de imigrantes e 2 línguas de sinais (Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e a língua dos Urubus-Kapor)²⁶ e evidentemente, a língua portuguesa.²⁷

A Constituição de 1988 garantiu aos indígenas o direito de serem bilíngües. Caso semelhante aconteceu com a comunidade surda. Vivemos a recente oficialização da Língua Brasileira de Sinais – em 22 de dezembro de 2005. Mas, continuamos a ser reconhecido como um país monolíngüe.

Do ano de 1996 até 1998, no INES, vivemos a construção de um projeto educacional que valorizava o bilingüismo, com grupos de discussão envolvendo professores, professoras e os estudantes, sobretudo os ex-alunos, que iniciavam um trabalho de monitoria²⁸. Refletíamos sobre os rumos que a educação tomava; sobre a história de fracasso dos nossos estudantes e sobre uma educação, pensada exclusivamente pelos ouvintes, para os surdos, além de refletir sobre as maneiras de ensinar a língua portuguesa nas modalidades de leitura e escrita. A

²⁵ Utilização o jargão “educação bilíngüe”, conforme entendimento da linguista Eulália Fernandes. Ver nota de rodapé nº 7

²⁶ Os Urubus- Kapoor são povos indígenas oriundos da Floresta Amazônica que migraram para o Maranhão. Utilizam a língua de sinais entre os surdos da tribo que totalizam 2% da população.

²⁷ Dados obtidos no site www.ipol.com.br acessado em 28/05/2008.

²⁸ Os monitores são surdos adultos, usuários da língua de sinais e com conhecimentos pedagógicos, participam durante 90 minutos semanais, com os professores e professoras, no cotidiano da sala de aula. Atualmente os monitores são denominados Assistentes Educacionais em LIBRAS.

proposta de educação com bilingüismo permeava o repensar da escola. Nesse período, no INES, várias iniciativas tornaram-se realidade, tais como:

- o projeto de monitoria;
- a implantação da proposta de ensino de português como segunda língua, com a assessoria da Doutora em Lingüística Aplicada Alice Maria da Fonseca Freire;
- a criação de um grupo de estudos composto pela direção pedagógica, professores e professoras orientadores e estudantes surdos com assessoria do Professor Carlos Skliar, em que refletíamos sobre a linha pedagógica da escola e o currículo, buscando aproximações com as teorias e debates da educação geral, como também com os estudos surdos.

Discussões, estudos, produções científicas, construção do projeto pedagógico, um período de utopias gestadas, coletivamente, era experienciado no dia-a-dia da escola

O grupo de professores e alunos do Instituto parecia enredado por esta proposta e já podíamos observar que o nosso aluno estava saindo do anonimato, da passividade, da falta de reflexão e assumia sua condição de sujeito nesse processo. Foi um período muito prazeroso onde víamos nossos alunos socializando seus conhecimentos. (GOMES, 2003, p.14).

Os seminários organizados, em parceria com o Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico, sob a direção da professora Wilma Favorito, também fazia ecoar vozes do cotidiano da escola que se (re)inventava. Souza (1998) nos presenteia com suas palavras, fazendo vivas as lembranças daquele tempo.

Aceitei com imenso prazer vir ao INES. Até onde sei é a única escola no Brasil cuja diretoria está tendo a coragem de se rever, de visitar a sua história para transformá-la. Vejo aqui professores autênticos, reconhecendo a necessidade de uma mudança radical se opondo ao fluxo dessa mesmice que tem marcado a educação de surdos. Vejo aqui uma direção corajosa que se atreve a pensar o bilíngüe forte, desconstruindo preconceitos, muitas vezes tentando se deslocar de um sistema de referências sobre surdez e educação da pessoa surda – tecida pela história oralista que os marcou - estando ainda na periferia desse mesmo sistema. Uma tarefa digna de guerreiros, de professores, pais, alunos, de uma diretoria que se empenha em criar algo que seja, de fato uma novidade, em nosso país. Em criar uma escola de surdos que não seja uma escola especial. Em pensar corajosamente o currículo que não mantenha os surdos no cárcere ideológico - portanto invisível - onde estão encerrados em quase todo o Brasil: sem direito a julgamento, a defesa, sem serem ouvidos, sem seres notados. Parabenizo ao INES, a seus corajosos professores e alunos pela coragem em tirarem a si mesmos da inércia. Ato Radical que pode fazer o Brasil se orgulhar de ter uma escola que, no futuro, nada deixe a dever para

os conhecimentos e poucos centros de referência mundial. Está na hora de termos um, e que seja o INES - a escola primeira, a mais antiga do Brasil, berço provável da nossa língua de sinais. Torço para que, como todo processo é dialético, o INES tenha a garra suficiente para resistir ao canto da sereia e não acabar naufragando na continuidade das velhas idéias oralistas. Por acreditar, por ser testemunha do empenho coletivo de mudança radical que nessa escola observo estar sendo tecida, é que me sinto honrada em ter sido convidada por vocês e espero, sinceramente, poder ter oferecido algum tipo de contribuição. Acima de tudo, quero agradecer, sem nenhuma humildade que muito aprendi em conjunto com o INES. (SOUZA, 1998, p.44).

Entretanto, o que, para a maioria dos professores e professoras, funcionários, pais e estudantes surdos, parecia conquistado, foi aos poucos se enfraquecendo, pois, em janeiro de 1999, foi indicada para a direção do Instituto a segunda colocada da lista tríplice - resultado de consulta à comunidade. O desejo da maioria, expresso nas urnas, foi ignorado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). A nova gestora, mesmo sendo professora do Instituto, não fora legitimada pelo desejo coletivo. Mesmo assim, resistimos ao apagamento da esperança e esta se tornou nossa forte aliada, conforme o grande mestre Freire (2000, p.10) nos ensina - *minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.*

Quase uma década se passou e o Colégio de Aplicação ainda apresenta o desenho daquele plano político pedagógico construído a muitas mãos. É visível na prática pedagógica dicotomias, pois o processo de discussão não avançou, paralisou. Os desejos e inquietações não encontraram respaldo no projeto coletivo.

Desde 1996, o Instituto Nacional de Educação de Surdos é reconhecido pelo MEC, como um centro de referência na área da surdez. O Colégio de Aplicação atualmente tem cerca de 600 estudantes surdos matriculados na Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No ano de 2005, foi criado o Instituto Superior Bilíngüe onde funciona o primeiro curso de graduação bilíngüe em Pedagogia. Em 2008, em parceria com o ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro) foi criado o curso de Especialização Lato-Sensu: “Surdez e Letramento em Anos Iniciais para Crianças e EJA”.

A portaria nº 323, de 8 de abril de 2009, (Anexo 4) atualiza o regimento interno do INES. Passando a possuir a seguinte organização administrativa: Diretor Geral e quatro departamentos; Departamento de Educação Básica (DEBASI), Departamento de Ensino Superior (DESU), Departamento de Desenvolvimento Humano Científico (DDHCT), e Departamento de Planejamento e Administração (DEPA). Sendo que cada departamento é organizado de acordo com o organograma apresentado. (Anexo 5).

Contudo, questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem continuam mobilizando professores, professoras e estudantes surdos. É comum observarmos no cotidiano do CAP/INES várias inquietudes em relação ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita. Em meio a esse movimento que vive a escola, atualmente, nossos alunos e alunas ainda explicitam pouco seus desejos e suas insatisfações com o processo pedagógico.

O convite, nesse estudo investigativo, é para que os estudantes surdos narrem suas experiências de aprendizagem e uso da língua portuguesa escrita, dentro e fora da escola. Seus dizeres podem possibilitar discussões e reflexões sobre a aprendizagem e o ensino da Língua Portuguesa no cotidiano da escola. Esse é o desejo dessa ação investigativa!

Crianças e Jovens surdos: protagonistas da ação investigativa –

Quem são?

*(...) a experiência seria aquilo
que nos passa. Não o que passa,
senão o que nos passa.
Jorge Larrosa.*

*“- Eu gosto muito de Português, é muito importante.
Claro, claro eu entendo sim, cartaz e tudo. (...) Quero me formar, trabalhar
no grêmio do INES e trabalhar com informática no futuro.” (Emanuel)*

“- Sim, eu ganhei! Eu ganhei!” (Vitor)

“-Eu gosto, de escrever coisas que penso: sonhos, coisas de amor.” (Larissa)

*“- Um dia recebi uma carta de um amigo e pude perceber que se pode escrever coisas
como sentir saudades, dizer se a pessoa é importante e legal ou não.” (Jorge Henrique)*

Nessa ação investigativa trabalho com narrativas surdas de seis jovens e duas crianças. A opção por escolher também as narrativas das crianças surdas me faz pensar na infância, não como um conceito homogêneo, mas com suas diferenças... Enquanto umas crianças sonham, brincam, dão asas às imaginações, outras lutam, trabalham, desenvolvem estratégias para continuarem crianças, porém todas as crianças são infinitamente produtoras de saberes.

Sarmiento (2004) defende que a diferença radical da infância está no deslocamento da norma axiológica e gnosiológica constituída pelos adultos, fazendo com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um ator social portador da novidade que é inerente à sua presença e que dá continuidade e faz renascer o mundo.

As crianças, todas as crianças, transformam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um entrelugar (BHABHA, 1998), o espaço intersticial entrelugar dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças - e entre dois tempos - o passado e o futuro. É um lugar, um entre lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças. (SARMENTO, 2004, p.10).

Concordo com Sarmiento (2004), quando ele menciona os diferentes entrelugares, vividos pelas crianças. Assim, ao chamarmos as crianças surdas, nossos alunos e alunas, para narrarem suas experiências, estamos trazendo à cena, crianças que poucas vezes, foram convidadas a falar sobre suas vivências no processo de ensinar e aprender. Precisamos conhecer o que tem a nos dizer sobre suas possibilidades e limites com a língua portuguesa, sendo usuárias de outra língua, a língua de sinais.

Ao tentarmos pensar sobre o que é ser jovem entramos num espaço de incertezas, um espaço impreciso, a dificuldade se torna maior do que quando lidamos com o conceito de criança, se torna difícil de estabelecermos limites, pois afinal: que é o jovem?

Se puxarmos os fios da biologia seremos socorridos com a ideia de que um jovem é uma pessoa que está numa etapa de vida compreendida entre a infância e a vida adulta, ou seja, jovem é quem vive uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, porém caímos num terreno movediço ao indagarmos em que momento ou em que idade inicia ou termina este período.

Quase sempre as legislações nacionais e internacionais marcam o limite ou o final da juventude através da maioridade que começa aos 18 anos. A partir da maioridade, a

responsabilidade pelos atos passa a existir, a pessoa adquire plenos direitos e deveres perante a lei e a sociedade. Entretanto, esse limite pode ser flexível e varia conforme a necessidade de normatizar situações, como por exemplo: responsabilidade diante à lei, idade mínima para trabalhar, votar, dentre outras.

Segundo Bertussi (2004), a imprecisão dos conceitos tanto da criança quanto de jovens responde a diferentes fatores, porém tornam-se claros seus inacabamentos.

Ao optar por trabalhar também com as crianças e jovens surdos, refiro-me a eles como sujeitos, como seres sociais situados no tempo e espaço, como cidadãos, com garantia de direitos. Para mim, não são simplesmente objetos desse estudo, mas sim *sujeitos encarnados* (Najmanivich, 2001). Sujeitos que possuem os olhos mais atentos para o mundo, pois este, talvez seja o modo privilegiado de aproximar-se dele. Crianças como: Emanuel e Vitor, que narram suas experiências com o cotidiano da escola, através da sua própria língua - a Língua de Sinais. Jovens como Jefferson, Lucas, Luiz Felipe, Larissa, Bruno, Jorge Henrique que aceitaram o desafio de narrarem suas histórias com a língua portuguesa escrita e que nessa investigação irão nos presentear com seus saberes, conhecimentos e experiências, talvez pouco visíveis no cotidiano da escola...

Quem são essas crianças? E jovens?

- *Eu me chamo Emanuel, tenho 8 anos, estudo no 2º ano no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Eu tenho mãe, pai, irmão. Meu irmão também é surdo e estuda no INES no 4º ano. Comecei a estudar aqui com 2 anos, no maternal. Moro longe do INES, na Praça Seca, (bairro do Rio de Janeiro).*

- *Sou Vitor (mostra seu sinal: dedo indicador e polegar juntos em contato com a testa). Sou do 2º ano, tenho 9 anos. Comecei a estudar aqui no INES com 3 anos, (aponta para o prédio do SEDIN – Serviço de Educação Infantil). Não tenho irmãos e moro com meu pai, minha mãe, meu primo e duas tias numa comunidade em Rio Comprido (Bairro do Rio de Janeiro).*

- *Meu nome é Jefferson, tenho 16 anos, moro no Rio Comprido. Gosto muito da minha família, tenho cinco irmãos, tenho um irmão preso. Duas irmãs e três irmãos. Moro com*

minha mãe, um irmão de 12 anos e uma irmã. Não tenho pai, ele morreu em 2003. Estou no 5º ano, estudo no INES desde 1994.

- Sou Lucas, tenho 14 anos, estou no 5º ano. Na minha família somos seis: mamãe, meu padrasto, meus meios irmãos e eu. Sou o único surdo. Moro em Ricardo de Albuquerque, bairro do Rio de Janeiro. Comecei a estudar no INES, no ano de 2000.

- Sou Luiz Felipe, tenho 14 anos. Estou no 7º ano. Meu sinal é... (dedo indicador na bochecha). Comecei estudar aqui no INES em 1998, acho que tinha 5 anos. Na minha família (conta nos dedos) têm 5 pessoas: meu pai, minha mãe, eu, meu irmão Lucas e minha irmã Maria. São todos ouvintes, eu sou o único surdo.

- Sou Larissa, estudo no 7º ano, tenho 14 anos. Acho que comecei a estudar aqui no INES com 01 ano, vim fazer fono na estimulação precoce. Na minha família, o meu pai, minha mãe e eu somos surdos, minha irmã é ouvinte. Não moro com meus pais, moro com meus avós e minha tia, eles são ouvintes. Meus avós que me criaram desde pequena. Eu moro em Manguinhos, perto da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Na Avenida Brasil, você entra à direita e é perto do Mc Donald.

Meu nome é Jorge Henrique, tenho 19 anos e estou no 9º ano. Comecei a estudar no INES em 2006, no 7º ano. São três pessoas que moram na minha casa, eu, minha avó e minha mãe. A mamãe em breve, vai se mudar porque a casa é pequena. Irá ficar eu e a vovó num espaço maior. Vou cuidar da vovó. Moro num quintal onde tem outras casas de parentes. Minha casa fica em Irajá, (mostra o sinal do bairro).

- Meu nome é Bruno, tenho 18 anos, estou no 9º ano. Comecei a estudar no INES em 1994, tinha 4 anos, bem pequenino, bem novinho. Sou o único surdo da família. Moro com minha mãe, meu pai e dois irmãos em Jacarepaguá.

Estudantes surdos com a palavra- Narrativas de crianças e jovens surdos e surdas sobre apreender (ensinar) a língua portuguesa.

(...) Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhadas como inseparáveis.

Schön

*Palavra prima
Uma palavra só, a crua palavra
Quer dizer
Tudo
Anterior ao entendimento, palavra.*

*Palavra viva
Palavra com temperatura, palavra
Que produz
Muda
Feita de luz mais que vento, palavra.*

Chico Buarque de Holanda

Eleger as narrativas nessa investigação significa lidar com histórias, intenções certas, incertezas, construções e desconstruções. Os protagonistas desse estudo – os estudantes surdos - que normalmente vivem suas histórias marcadas pelo estigma da surdez, da falta de algo..., do mundo silencioso, vazio, da não aceitação de sua língua (língua de sinais), como sujeitos inferiores. Entretanto, corajosamente vêm resistindo ao poder da sociedade ouvinte e que aqui nos presenteiam com suas *vozes sinalizadas* e apontam caminhos para o aprendizado da Língua Portuguesa (escrita).

Assim, Larrosa (1994) nos fala:

Que os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes, não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles devem contribuir ativamente para produzir. (LARROSA, 1994. p. 54)

Nesse sentido, *a investigação que utiliza narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado.* (CUNHA, 1997, p.5). Quando uma pessoa conta suas experiências, vividas por ela própria, parece que passa um filme em sua memória, buscando novos significados. Estamos num território de subjetividade, por isso não devemos compreender a narrativa como uma verdade literal, mas, como uma representação do que o sujeito faz da situação, atuando como transformadora da própria realidade. Esse é o desafio... Como compreender/compartilhar as narrativas dos estudantes surdos?

Assumo a difícil tarefa de aguçar meus sentidos na tentativa de compreender como Emanuel, Vitor, Jefferson, Lucas, Larissa, Luiz Felipe, Jorge Henrique e Bruno – estudantes surdos - se relacionam com a língua portuguesa.

(...) eu gosto de ler a revista da Mônica, ou então os livrinhos sobre animais, eu gosto muito! (Emanuel, 8 anos, estuda no INES desde 2001).

Emanuel - Eu me chamo Emanuel, tenho 8 anos, estudo no 2º ano, aqui no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Eu tenho mãe, tenho pai e irmão.

*Marise - Seu irmão também é surdo?
E- É surdo. Meu irmão é da mesma série e também da mesma sala.*

M- Seu irmão é do mesmo ano do que você?

E- Desculpa, meu irmão é da mesma escola, é do 4º ano.

M- Você sabe o que é língua portuguesa?

E-Fala aqui no Brasil.

M- Você gosta de estudar Português?

E- É muito fácil escrever Português porque para mim tudo é mole! Eu sei Português, eu sei escrever Português. Eu também entendo o que está escrito na língua portuguesa.

M- A língua portuguesa é importante para você?

E- O Português é muito importante para mim por causa do trabalho, por causa das outras disciplinas, da Matemática, do futuro pra mim de 2º ao 9º ano e também ensino médio. O Português é muito importante pra mim. Quero me formar.

M- Onde você usa a língua portuguesa?

E- Eu sempre uso português em casa e na escola. Com meus amigos, [surdos] não. Em casa minha mãe estuda comigo, ela me ajuda, me ensina bastante, aí eu decoro, aí eu já sei! Meu irmão também me ajuda a fazer o Português.

M- Em que situações você usa a língua portuguesa na leitura?

E- Eu gosto de ler a revista da Mônica ou então os livrinhos sobre os animais, eu gosto muito! Na revista da Mônica, agora ela é adolescente, por exemplo: a Mônica está dormindo, quando ela acorda, vai tomar banho, aí fala com o pai “Oi! Tudo bem?” Aí o pai fala: “você cresceu muito”. Ela responde: “claro! Fiquei grande! Olha a minha roupinha, agora já visto como adolescente.” Aí chega na escola, encontra com a Magali e também com outras meninas, aí brinca e conversa. Encontra com o Cebolinha. Cebolinha fica procurando o gato e ele começa a gritar. Cebolinha escuta, e encontra o gato, que surpresa! Depois marcam na praia e aí a Mônica diz: “coitadinho do Cebolinha! Ele se machucou!” A Mônica coloca band-aid no machucado do Cebolinha. Na praia o gato do Cebolinha encontra outro gatinho e aposta corrida. Cebolinha também corre, a Mônica fica zangada e diz: “Olha preste atenção, poxa!” E o gato diz que só estava fazendo uma brincadeira. A Mônica pergunta para o Cebolinha: “o que é isso?” O Cebolinha responde: “É um DVD.” “Deixa eu ver?” A lembrança dela quando era pequena. O Cebolinha empresta para ela. É muito bom!

Aí quando chega à escola, a Mônica encontra com o Franjinha. Ele conversa com ela e diz que ela não pode bater papo, tem que estudar bastante. A Mônica quase repete a 2ª série, “senão você perde de ano no 2º grau! Hein?” A aula acaba e eles vão fazer um lanche e batem papo com os coleguinhas.

A Mônica vai para casa, almoça junto com a mãe. A mãe diz: “Poxa, você está ficando bonita, alta!” “É! Concordo contigo, mamãe!” A mãe diz: “Quer passear?” Ai, as duas vão passear e encontram com os amigos da Mônica. Aparece um bicho do mau, olha para Mônica e ela perguntou “o que você está fazendo aqui” “Eu sou do mau.” “Você é mentiroso! Não é verdade! Fala a verdade!” “Eu sou um bicho do mau!” Estranho! O Cebolinha, a Magali, o Cascão, todos têm dúvidas! A mãe diz: “é verdade!” Ai todos os quatro ficam paralisados com medo. “Eu conheço esse bicho!” Ele pegou uma espada muito grande e acabou se machucando e apareceu um homem muito grande, quebrou a espada e termina a história. O mal vence! Desculpa, o mal morreu e a mãe venceu porque ela defendeu os coleguinhas da Mônica. A mãe com uma espada vai ajudar a filha e os amigos que estão com medo! A mãe lembra que um professor dela ensinou a combater o mal. Ela diz: “então eu aprendi!” O mal foi atacado pela espada da mãe e virou areia! Termina a história, a mãe ajudando a Mônica e seus amigos. FIM

M- Qual sua opinião sobre a maneira de ensinar Português no INES?

E-A professora é boa, ela ensina bem. Ela ensina muitas coisas para a gente de 1ª à 4ª série [2º ao 5º ano]. Eu entendo o que a professora ensina, não tenho dificuldade porque presto bastante atenção.

M- Eu sei que você é levado na sala de aula!

E- Na sala de aula eu não faço confusão, só na brincadeira lá fora. Na sala quando fico batendo papo, a professora me chama atenção e ai eu fico educado e continuo estudando.

M- Dê sua opinião, o português é difícil? Você entende o português fora da escola, como por exemplo, em propagandas nos ônibus, nas ruas, nas lojas?

E- Eu gosto muito de Português, é muito importante. Claro, claro eu entendo sim, cartaz e tudo. Gosto também de Matemática, Ciências e História. Quero me formar, trabalhar no grêmio do INES e trabalhar com informática no futuro.

O pequeno Emanuel, quando nos diz que o **português é a língua falada no Brasil**, demonstra conhecer as duas línguas - português e língua de sinais - que circulam em seus espaços, tanto familiar, quanto na escola (INES).

Ao falar de sua família, não contou-nos que seu irmão também é surdo. Precisou ser indagado. O que leva as crianças surdas a omitirem tal fato? Para nós, pesquisadores, esse conhecimento é bastante relevante no desafio de *compreender o compreender* (BATESON, 1998) de nossos alunos e alunas. O fato de possuir um irmão mais velho surdo e provavelmente, dos pais estarem envolvidos com o aprendizado e uso da língua de sinais, levam Emanuel a (con)viver em um ambiente familiar bilíngüe o que contribuiu para que aprendesse LIBRAS, antes mesmo, de chegar à escola. Podemos notar seu sucesso na escola, bem como sua fluência na língua de sinais, apesar dos seus 8 anos. Seu sucesso na escola e fluência da língua de sinais confirma o que Skliar (2000) aponta:

Se não se organiza adequadamente o acesso destas crianças à língua de sinais, seu contato será tardio e seu uso restringido a práticas comunicativas parciais, com conseqüências negativas que isto implica para o desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, para acesso à informação e ao mundo do trabalho. (SKLIAR, 2000, p. 131).

Quando sinaliza: **É muito fácil escrever Português porque pra mim tudo é mole! Eu sei Português, eu sei escrever Português. Eu também entendo o que está escrito na Língua Portuguesa.**

A interação com uma língua, desde os primeiros anos, é fundamental para o desenvolvimento (e aprendizado) da criança. Acredita-se que a aquisição da língua de sinais pelo surdo potencializa seu desenvolvimento cognitivo e lingüístico.

Quando a criança surda tem a chance de, no início do seu desenvolvimento, contar com pais dispostos a aprenderem a língua de sinais, com adultos surdos, com colegas surdos, quando eles narrarem em sinais, e terem a escuta em sinais, a dimensão do seu processo educacional será outra. (SOUZA, 2000 apud QUADROS 2005, p. 26).

Quando diz (...) Eu **sempre uso português em casa e na escola. Com meus amigos [surdos] não**. Aqui Emanuel utiliza o que Quadros (2005) denomina como mudança do código (*codeswitching*), isto quer dizer que, quando uma criança é bilíngüe faz a mudança do código, conforme o interlocutor ouvinte ou o interlocutor surdo, de modo apropriado.

Outra questão que merece pensarmos é quando ele menciona a **ajuda** da mãe e do irmão. **Em casa minha mãe estuda comigo, ela me ajuda, me ensina bastante, ai eu decoro, ai eu já sei! Meu irmão também me ajuda a fazer o Português.** A mãe e o irmão de Emanuel ajudam-no a aprender o Português.

Em seus estudos, Vygotsky (2003) atribui grande importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. O autor considera, em relação ao processo de aprendizagem, dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real ou efetivo* (que se refere às conquistas já efetivadas) e o *nível de desenvolvimento potencial* (que situa o que a criança é capaz de realizar, porém ainda necessita da ajuda de outra pessoa - adulto ou criança mais experiente). Assim, a criança realiza tarefas e soluciona problemas por meio do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência (com)partilhada e das pistas que lhe são fornecidas. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial Vygotsky chamou de *zona de desenvolvimento potencial ou proximal*.

A mãe e o irmão de Emanuel ajudam-no a aprender o Português. Investem nos seus *ainda não-saberes* (ESTEBAN, 2001). Intuitivamente, compartilham com Emanuel o que ele *ainda não sabe*, mas que é capaz de saber. Dessa forma, *o ainda não saber* do Emanuel não o paralisa, impossibilitando *novos saberes*. Desse modo, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* colabora para explorar a diversidade de conhecimentos e seus múltiplos processos para sua construção, além de colaborar na construção de novos conhecimentos.

Emanuel refere-se à escola dizendo: **a professora é boa, ela ensina bem. Ela ensina muitas coisas para a gente de 1ª à 4ª série [2º ao 5º ano]. Eu entendo o que a professora ensina, não tenho dificuldade porque presto bastante atenção.** Quando fala da escola, não menciona a ajuda. O que pode suscitar essa fala do Emanuel?

Emanuel diz: **Eu entendo o que a professora ensina, não tenho dificuldade porque presto atenção.** Ele provavelmente, não está falando de um movimento vivo do fazer pedagógico, em que as crianças circulam na sala de aula, usam, com maestria própria da idade, a língua de sinais, ajudam uns aos outros, compartilham saberes e não saberes, experimentam, são desafiadas a pensarem e a construírem outros saberes!

Ao sinalizar que a professora “ensina” também pode estar nos remetendo ao que Zaccur (2001) escreve:

(...) A condução da rotina didática não abre espaço para o imprevisível da interlocução, da pergunta que atende à curiosidade, da interpelação “fora de hora” e sem autorização. A brincadeira preparatória “Farás tudo que teu mestre mandar?” “Faremos todos” simboliza a expressão do controle, também chamado domínio/ manejo de classe. (...) À polarização entre poder e subordinação se superpõe a oposição entre saber e não saber. Resta ao

aluno cumprir o seu papel – obedecer, fazer deveres, calar a boca e não sair do lugar. Ele é apenas o que não sabe e precisa ser ensinado. (ZACCUR, 2001, p.18).

Até que ponto, na sala de aula, nós, professores, esquecemos que a aprendizagem é construída pelo diálogo e naturalizamos modos de ensinar que não priorizam a colaboração entre crianças e crianças, professoras e crianças?

Mesmo sendo praticante desse cotidiano escolar com suas múltiplas zonas de incertezas, o pequeno Emanuel considera **o Português (...) muito importante (...), por causa do trabalho, por causa das outras disciplinas, da Matemática, do futuro pra mim (...). O Português é muito importante pra mim. Quero me formar.** Assim como os outros estudantes participantes dessa investigação, Emanuel também atribui status à língua portuguesa. Sua importância assim como seu uso correto são mecanismos para ascensão social. O fato de atribuir importância ao Português independe do uso da língua de sinais, pois, em nossa sociedade, a língua portuguesa é bastante valorizada.

Ao narrar, em língua de sinais, a história da Mônica (já adolescente) demonstra proficiência na língua de sinais. Emanuel, nas suas práticas lingüísticas, revela-se como um indivíduo bilíngue, *usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos objetivando representar conceitos.* (FERNANDES e CORREIA, 2005, p.23).

* * *

(...) não assisto televisão. Fico lendo, aprendendo as palavras escritas no papel. (Vitor, 9 anos, estuda no INES desde o ano de 2002).

Eu sou Vitor, mostra o sinal (dedo indicador e polegar fechado em contato com a testa). Sou do 2º ano. Tenho 9 anos.

Marise - Quando você começou a estudar no INES?

Vitor- Foi três.

M- Você tinha três anos?

V- Sim (apontando para o prédio do SEDIN - Serviço de Educação Infantil).

M- Você entrou lá na turma do maternal?

V- Balançou a cabeça afirmativamente.

M- Quantas pessoas tem sua família?

(Contando utilizando os dedos das mãos vai enumerando)

V- Meu pai, minha mãe, meu primo e duas tias.

M- Moram todos na mesma casa?

V- Sim.

M- Você mora longe ou perto do INES?

V- É perto. C-O-M-I-R-D-E

M- Ele digita querendo dizer comunidade.

M- Com ajuda do Emanuel (que pediu para ficar na sala após sua narrativa) usando a datilologia sinalizou R-I-O C-O-M-I-R-D-O (Rio Comprido).

V - Eu acho um pouquinho perto.

M- Você acha importante aprender Português? Por quê?

(Ele fica repetindo partes da pergunta, junto com o intérprete como se estivesse pensando no que falar).

V-Português é importante sim. Português, História, Matemática, Ciências, só!

M- Em que situações você usa o Português?

V-A professora Eloisa me ensina, é bom para conversar com minha mãe, meu pai.

M- Você conversa em Português ou Língua de Sinais?

V- É isso aí. (parece não estar compreendendo o questionamento).

M- Você gosta de escrever Português?

V- Eu escrevo Português, Ciências, Matemática e História.

M- Relacionou a escrita às cópias das matérias

M- Você gosta de escrever? Escrever o quê? Insisti.

V- Um pouco.

M- Você lê textos escritos em Português?

V - Gosto da turma da Mônica, Ben 10, conhece? Tem aquele de cabeça comprida, que se transforma num bicho cor de laranja; o outro de gelo; o lobo; o que parece um tatu, que se enrola; o que fica fortão, grande; o ET com vários olhos e uma antena; tem um com um olho só no meio do rosto; um pequenino que fica invisível. O Ben 10 tem um capuz vermelho, tem um relógio que aperta para se transformar.

(Retomei o foco sobre a escrita!)

V-É bom! A professora me ensina a escrever, eu gosto de ler e escrever sobre o Ben 10 e fazer desenhos.

M- Você me traria um texto seu? Pausa... Você tem?

V- Tenho.

M- Onde você aprende o Português?

V- Eu aprendo porque a professora Eloisa me ensina. Meus amigos e meu primo, eles também me ensinam.

M- A mamãe e o papai te ensinam?

V- Mais ou menos.

M- Você foi o vencedor do Digitando²⁹?

V- Sim, eu ganhei! Eu ganhei!

M- Como você aprendeu?

V- Eu treino, eu pego o papel com as palavras e vou aprendendo. Não assisto televisão. Fico lendo, aprendendo as palavras escritas no papel.

M- O que te ajuda aprender Português?

V- A professora me ensina, ela coloca as coisas no quadro. Eu copio e consigo. Por exemplo: copio nome dos animais, faço continhas: soma, subtração, multiplicação e divisão.

M- Para você, o que torna mais difícil aprender o Português aqui no INES?

V- Português é fácil. Difícil é a Matemática. O que é mais fácil em Matemática é continha de somar. É fácil! Hoje por exemplo, eu consegui fazer tudo. Desde lá nas séries dos pequeninos, a professora já me ensinava.

M- Onde você aprende Português?

V- Lá em casa colocam os nomes das pessoas em baixo das fotos. Aí, eu olho, escrevo e aprendo. Na escola eu entendo tudo, sou inteligente. Quero passar de ano, ir para o 3º ano, 4º, 5º... Chegar ao ensino médio e terminar.

Vitor não me pareceu muito à vontade na nossa conversa. Por quê? Talvez por estar diante de uma filmadora, com uma professora que não conhecia, um intérprete que não conhecia... ou pelo convite desafiador que recebeu: pensar sobre modos de aprender o português...

Desde que iniciou sua narrativa apresentou-se com uma lógica própria de sujeitos surdos sinalizantes: identificou-se com seu sinal; apontou para o prédio que funciona a educação infantil; contou nos dedos ao enumerar seus familiares, enfim, Vitor mostrava-nos a *surdez como experiência visual* (SKLIAR, 1998). Ou seja, revelava-nos formas de

²⁹ Vide nota de rodapé nº 13.

compreender o seu entorno, construídas através das suas experiências visuais: **aí, eu olho, escrevo e aprendo**³⁰.

É importante lembrarmos que as experiências visuais estão além da relação com a língua de sinais, pois não são apenas relacionadas ao sistema lingüístico próprio da língua de sinais. Estão relacionadas também à forma de apreender o mundo, de construir conhecimentos escolares e não escolares. Como nos diz Lane (1992)... *os olhos são as portas da mente*.

Ao digitar C-O-M-I-R-D-E quando intencionava informar que mora numa comunidade, ao invés de utilizar o sinal de favela (usado normalmente nas interlocuções surdas) causou questionamentos... Ficam algumas indagações: usa a datilologia como estratégia para o aprendizado da língua portuguesa e/ou para facilitar a interlocução com os ouvintes? O convívio com seus familiares ouvintes impulsionam-o ao aprendizado do Português? Iniciou-se no aprendizado da língua portuguesa e utiliza a sua primeira língua (língua de sinais) como suporte desse aprendizado? Gesueli (2004) nos diz *que a língua de sinais assume a mediação entre os interlocutores (professores, amigos) e funda o processo de construção de conhecimento*. No caso do Vitor, o processo inicial de leitura e escrita.

Eu aprendo porque a professora Eloisa me ensina. Meus amigos e meu primo, eles também me ensinam. Podemos observar que o Vitor relaciona o aprender a um processo que não acontece apenas na escola. Segundo Vygotsky (2003), a aprendizagem é um processo essencialmente social e acontece na interação com adultos (**a professora Eloisa**) e amigos mais experientes (**meus amigos e meu primo**). Através da apropriação das habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que são construídas as funções psicológicas humanas.

Convidado a conversar sobre o Digitando, me contou que **treinou, leu as palavras do papel e aprendeu**.

Será que nossas práticas cotidianas no CAP/INES ainda são referendadas por uma concepção mecanicista de construção do conhecimento a ponto dos nossos alunos e alunas valorarem o treino ao invés da construção? Ainda utilizamos práticas pedagógicas típicas das vivenciadas pela abordagem oralista, tão negadas por nós atualmente? Nessa abordagem, o treino, a repetição e a memorização são eixos da prática pedagógica. É comum presenciarmos no dia-a-dia da escola, alunos e alunas com listas de palavras isoladas, sem contextos, buscando significações e sentidos. Talvez os estudantes tenham como “mito” que memorizar o vocabulário da língua portuguesa é garantia para conhecimento da mesma. Sinto-me

³⁰ Narrativa escolhida para introduzir o título dessa dissertação.

constrangida diante desse fato, parece que nossos modos de ensinar estão levando nossos alunos a práticas dessa natureza.

* * *

(...) o bom no português é que tem muitas palavras que se aprende e ruim quando estou lendo, tenho dificuldades nas palavras, o que acontece com as palavras? (Jefferson, 16 anos, estuda no INES desde o ano de 1994).

Meu nome é Jefferson, tenho 16 anos, moro no Rio Comprido. Gosto muito da minha família, tenho cinco irmãos, tenho um irmão preso. Duas irmãs e três irmãos. Moro com minha mãe, um irmão de 12 anos e uma irmã. Não tenho pai, ele morreu em 2003. Estou no 5º ano, estudo no INES.

*Marise- A língua portuguesa é difícil ou fácil para você?
Jefferson- Estudo aqui no INES. Tenho dificuldade em algumas matérias: Português, Ciências, História. Em Português tenho muita dificuldade, mas Matemática sou ótimo. Eu preciso estudar bastante, muito para aprender, para o futuro. Eu tenho dificuldade em Português. Quando entro no Orkut tenho dificuldade com as palavras, ai fico assim, com essas dúvidas todas! Na prova quando a professora está me explicando eu tenho dificuldade de entender. Tenho dúvidas, às vezes, eu pergunto à professora e ela me explica claro, ai eu continuo fazendo minha prova.*

M- Você gosta de escrever?

J- Eu tenho certa dificuldade na escrita. Eu gosto de escrever, mesmo com dificuldade, eu gosto de copiar as palavras, diversas palavras, vocabulário. Algumas palavras eu tento lembrar, mas não consigo. Começo escrever para entender a palavra. Porque quando estava no 4º ano a professora me orientou dizendo que eu tinha erro de Português. Assim passei a participar do Orkut, percebi que tinha dificuldade na escrita. Bom, os meus colegas falavam pra mim, no 5º ano, que têm dificuldades também. Algumas palavras tenho dificuldade, Português tem palavras, tem um texto, uma frase, eu preciso entender, mas não consigo! Língua Portuguesa é realmente muito difícil e pesado também. Às vezes, a professora colocava uma palavra bem simples para eu entender melhor!

M- Você gosta de ler?

J- Ah! Eu adoro ler tudo que acontece nos jornais; informações, notícias, violência, novela. Eu pego sempre e pergunto à professora.

M- Qual sua opinião sobre a maneira de ensinar o Português no INES?

J- Minha professora sabe sinais, algumas palavras ela me explica profundamente e eu aprendo essas coisas. A professora é certa, ela explica bem!

Só não vou para a escola quando acontece alguma violência. Ah! No Rio Comprido sempre tem violência, guerra, o carro do BOPE também vai lá, é muito bruto e violento também.

M- É importante aprender o português?

J- É importante aprender Português, no futuro quando eu casar e tiver filhos, eu tenho que ensinar o Português para meus filhos, eu aposento e eles continuam trabalhando.

M- Para você, o que facilita ou facilitou aprender o Português? Dê exemplos. O que você faz na sala de aula que ajuda nesse aprendizado?

J- O bom no português é que tem muitas palavras que se aprende e ruim quando estou lendo, tenho dificuldades nas palavras; o que acontece com as palavras! Tem pessoas que sabem muito bem o Português. Eu ensino às vezes a professora por causa da Língua de Sinais dela.

M- Onde você usa a língua portuguesa fora da escola?

J- No Orkut, os meus colegas me chamam para passear, conhecer vários lugares. Às vezes vou. Quando tem violência lá perto de casa, eu não vou. Às vezes passeio com meus amigos e minha namorada. No Orkut me mandam notícias, me mandam mensagens e eu leio.

M- Você tem computador?

J -Lan House. Na verdade, o Orkut é meio perigoso, mas vou encontrar com meus amigos, quando não tem violência. Quando digito no MSN, minha amiga ouvinte me ajuda a escrever certo o Português, eu agradeço e mando para meus amigos. bem simples para eu entender melhor!

Conforme pudemos observar, Jefferson ao citar, nas suas narrativas, a Língua Portuguesa, Ciências e História fala³¹ da sua dificuldade de aprendizagem. Sinaliza, várias vezes, o quanto o aprendizado da Língua Portuguesa é também difícil: **Língua Portuguesa é**

³¹ A fala aqui significa a narrativa através da Língua de Sinais.

realmente muito difícil e pesado também. Com essa narrativa, Jefferson, intuitivamente, anuncia o que Botelho (2002) relata: *além da ausência de uma língua plenamente constituída e à sua disposição, a escola e a educação que têm sido oferecidas aos surdos constituem fatores decisivos para a formação de uma auto-imagem estigmatizada.*

Vivenciar o não aprender, as dificuldades, a aprendizagem da Língua Portuguesa com as mesmas exigências de uma língua primeira provavelmente lhe produz a impressão de sua incapacidade. Contudo, podemos observar, no texto, que suas experiências, na escola e fora dela, estão permeadas pelo sentimento de menos valia, **da dificuldade, do muito difícil, do pesado, do irmão preso, da falta à escola por causa da violência...** Será esse sentimento capaz de inibir seus desejos de aprender?

Jefferson demonstra impotência por não saber o significado de todas as palavras, quando nos conta: [com] **algumas palavras tenho dificuldade, Português tem palavras, tem um texto, uma frase, eu preciso entender, mas não consigo!** Ao iniciarmos o estudo de uma língua estrangeira, acreditamos que nada sabemos. Revuz (1998) nos ajuda a pensar ao dizer que: *Quando vivenciamos as inúmeras diferenças de ordem das estruturas que caracteriza a segunda língua o bloqueio é inevitável à medida que a produção de significações só nos parece possível se estivermos ancorados em nossa língua materna.* (REVUZ, 1998 apud FERNANDES, 1999, p. 63). O estudante Jefferson parece utilizar o conhecimento da sua primeira língua - a língua de sinais - relacionando ao aprendizado da língua portuguesa, a sua segunda língua, pois:

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira, esboça-se o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou no desânimo. (REVUZ, 1998 apud FERNANDES, 1999, p.64).

Percorrendo ainda a entrevista do Jefferson, outra questão que gostaria de discutir, a partir do que o estudante Jefferson nos conta, é que, no mesmo espaço da sala de aula, ora ele está na condição de quem aprende, ora de quem ensina, vejamos: **Minha professora sabe sinais, algumas palavras ela me explica profundamente e eu aprendo essas coisas. (...)** **Eu ensino às vezes a professora por causa da Língua de Sinais dela.** Podemos observar que a professora ao mesmo tempo em que ensina, aprende. Embora utilize a língua de sinais, é *ajudada* pelo Jefferson na ampliação de seus conhecimentos sobre essa língua. Nesse sentido, segundo Vygotsky (1984), *o conhecimento é construído a partir da interação dos seus*

aprendizes e pares mais competentes nas diversas situações de sala de aula, sejam professoras ou alunos, os mais competentes. Freire (1998) enfatiza com suas palavras esse acontecimento: ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso, aprendemos sempre.

No movimento de ler, (re)ler as narrativas do Jefferson e de acompanhá-lo no seu processo escolar, pois já fui sua professora, atrevo-me a dizer que vive, como muitos outros estudantes surdos do INES, histórias de repetências e fracassos. Embora diz ter dificuldades com o Português, na vida cotidiana é usuário do Orkut, isso nos dá pistas de que utiliza a língua portuguesa em práticas sociais. **No Orkut os meus colegas me chamam para passear, conhecer vários lugares (...) me mandam notícias, me mandam mensagens e eu leio.** Percebemos também que utiliza a informática fora do espaço escolar.

Entretanto, na escola, seus *não saberes* são sempre realçados. Por quê? O conhecimento como processo, como movimento, como construção, é quase invisível aos olhos da escola. Sem considerar que os estudantes estão em processo de apropriações, suas produções são entendidas como produto e não como pistas para compreender o momento que estão na apropriação de novos conhecimentos. Quais projetos de emancipação acreditamos?

Santos (2007) discutindo a *emancipação social* e afirmando a necessidade de *reinventá-la* nos alerta em relação às *experiências* e *expectativas* (presentes nas narrativas do Jefferson). Vivemos numa sociedade em que se cria tensões entre essas *experiências* que às vezes são ruins, infelizes, desiguais, opressoras, violentas, e a *expectativa* de uma vida melhor, menos árdua. Buscamos sempre uma sociedade melhor. No entanto, nossa sociedade está em crise e vivemos a *crise de regulação* em busca da *emancipação*, porém nossas *expectativas* estão sendo diluídas pelas *experiências* que vivemos. Contudo, acredita o autor que há possibilidades de pensarmos uma *emancipação social* que tenha primazia sobre práticas de *regulação*. Será que Jefferson, Jorge Henrique, Bruno, Larissa, Emanuel, Vitor, Lucas, Luiz Felipe e demais surdos e surdas com suas experiências, pertencentes a um grupo social com língua própria e modos de compreender o mundo diferente da maioria, conseguirão ser compreendidos como cidadãos que são? Segundo o autor precisamos modificar nosso pensamento, vivemos a transição, período necessário para reinventar a *emancipação social*. *Não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento.* (SANTOS, 2007, p.20).

Para tentar compreender os saberes do Jefferson, quase invisibilizados pela escola, porém bastantes conhecido fora dela. **Ah! Eu adoro ler tudo que acontece nos jornais, informações, notícias, violência, novela.**

- (...) **No Orkut, me mandam notícias, me mandam mensagens, eu leio.** Mantemos o diálogo com Santos (2007) ao discutir a *razão metonímia*, pois esta apresenta a ideia de totalidade e com isso reduz as *experiências* se apropriando do presente e estreitando-o, deixando fora dele muita realidade considerada sem importância, ou seja, lançando mão das dualidades, *ou isto ou aquilo*; homem/mulher; normal/anormal; surdos/ouvintes, dentre outras, capazes de esconder as diferenças e hierarquias.

Nossa racionalidade se baseia na idéia da transformação do real (Ibid. p.28). Nesse movimento de tentar pensar a totalidade caímos, mais uma vez na armadilha do reducionismo do presente. Existem muitas outras realidades escondidas na dificuldade em aprender o Português. É chegada a hora de exercitar esse olhar...Busco socorro na Sociologia das Ausências (SANTOS, 2008):

É um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostra que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. (SANTOS, 2008, p.28-29).

Dessa forma, buscamos exercitar esse novo modo de pensar, distanciando do que está visível e aprisionando outras realidades. Esse conhecimento é fundamental para entender o que se passa no CAP/INES e nas experiências do Jefferson e dos nossos alunos e alunas surdos/as.

(...) que não compreendamos como desvio ou erro os acontecimentos não-enquadráveis naquilo que a razão metonímia permite enquadrar, recuperando a riqueza da vida real para além deles. (...) fazem parte do processo de tornar a escola um ambiente mais plural, mais integrado às diferenças culturais de origem dos alunos e professores, da criação de uma interlocução entre crenças, conhecimentos e modos de estar no mundo diferentes, fundamentados não na superioridade de uns sobre outros, mas em um diálogo entre diferentes, que permita a superação da hierarquização e das verdades únicas, da segregação excludente e dos traumas e problemas a ela associados, seja na escola, seja na sociedade em geral. (OLIVEIRA, 2006, p.81)

Voltando ao Jefferson, narrando suas dificuldades vivendo suas histórias envoltas no fracasso escolar, novamente indago: O que sabe quem erra? E o que sabe o Jefferson? Suas narrativas estão aí... Como recuperar suas experiências, compreendendo seus saberes?

(...) eu começo a escrever. Aí vem uma palavra, vem outra e me esforço para lembrar a próxima, vou imaginando como vou organizar as frases e chega um determinado momento que preciso perguntar a alguém. Para ver se está certo, se está legal, se dá para entender!

(Lucas, 14 anos, estuda no INES desde 2002)

Sou Lucas, tenho 14 anos, estou no 5º ano. Na minha família somos seis: mamãe, meu padrasto, meus meios irmãos e eu. Sou o único surdo. Moro em R-I-C-A-R-D-O D-E A-L-B-U-Q-U-E-R-Q-U-E.(usou a datilologia para sinalizar o nome do bairro). Comecei a estudar no INES, no ano de 2002.

*Marise- Você acha importante saber Português? Por quê?
Lucas- Sim. É preciso conhecer as palavras que estão escritas na hora que você está lendo alguma coisa. É muito importante ter alguém para perguntar, alguém para quem possa trazer a significação, a explicação e a professora ela faz isso! Ela está ali para nos ajudar nos momentos de dúvida e para que a gente possa entender aprender.*

Marise - Você escreve em Português?

L- Não.

M-- Em que situações você usa o Português? Você não usa o Orkut?

L- É verdade, ali eu uso português. Eu sempre agradeço os scraps que as pessoas mandam. Agradeço um elogio que tenham feito. É muito importante saber Português porque uma simples pergunta como, por exemplo: que horas são? Pode complicar se você não fala, mas podendo escrever isso e mostrar para a pessoa que fez a pergunta, é muito melhor. Outro exemplo: você está no ônibus e quer ir para algum lugar que não está escrito no letreiro, então pode escrever o nome do lugar e mostrar ao motorista e aí você vai conseguir chegar onde quer.

M- Você escreve o quê? Quando? Onde?

L- Já escrevi elogios, alguma coisa parecida com carta de amor. Uma vez fui comprar bala, cada uma custava R\$ 0,80 e dei para pagar R\$5,00. Recebi o troco errado, o vendedor me deu R\$ 1,20. Aí eu mostrei através da escrita

que o troco estava errado. Escrevendo eu consegui me comunicar com o vendedor de balas.

Também mando mensagens de texto. Quando tinha 9 ou 10 anos eu tive contato com o celular pela primeira vez. Eu estava num restaurante junto com minha madrinha que é surda também e peguei o celular dela. Abri, mexi e mandei uma mensagem escondida para outra pessoa que estava na mesma mesa.

Eu gosto de escrever. Eu começo a escrever. Ai vem uma palavra, vem outra e me esforço para lembrar a próxima, vou imaginando como vou organizar as frases e chega um determinado momento que preciso perguntar a alguém. Para ver se está certo, se está legal, se dá para entender! Normalmente pergunto a minha mãe e ela me estimula. Você está aprendendo. É um sacrifício tenho que me esforçar muito, tento lembrar o que já aprendi, que já me ensinaram, como escreve a palavra.

M- Você escreve mais em casa ou na escola?

L- Em casa, eu crio textos, na sala de aula eu copio e na biblioteca da escola, leio revistinhas da turma da Mônica. Tenho possibilidade de participar de dinâmicas, apresentações de slides. Eu também gosto de ler revistas do Homem Aranha, Huck e Batman.

M- Você lê o quê?

L- Gosto muito das histórias da turma da Mônica! Fico até tarde lendo. Na hora do almoço, a revista fica perto do prato. Entre uma garfada e outra, eu leio. É o que mais gosto.

M- Qual o personagem de que mais gosta?

L-Gosto de todos, mas tenho preferência pela Mônica, Magali e Cascão. Quem participa mais é a Mônica e o Cebolinha. Leio também jornais e principalmente o caderno de esportes para acompanhar a classificação dos times de futebol na série A e na série B. Sei as datas dos jogos da semana. Domingo que vem vai acontecer qual jogo? Sempre peço para as pessoas que encontro na rua o caderno de esportes. Eu escrevo num papel fazendo esse pedido. Já consegui várias vezes essa leitura através desse contato. Também vejo acontecimentos policiais, mortes e situações atuais. Não consigo compreender todas as notícias do jornal, mas esportes, acontecimentos, mortes e assassinatos eu procuro me esforçar mais.

M - Você lê regularmente ou de vez em quando?

L- Não é todo dia não. De vez em quando, paro para ler. Esses quatro personagens eu gosto, mas minha preferência é pela turma da Mônica.

M- E sua produção escrita (em casa) é de vez em quando, é semanal, quando acontece?

L- Depende, às vezes tenho que estudar e não posso escrever. Também sou convidado para ir à casa de um amigo. Quando eu tenho um tempo disponível, não estou fazendo nada, aí eu aproveito para escrever.

M- Voltamos a conversa sobre a importância da língua portuguesa...

L- É importante e além dessa importância eu gosto. É muito difícil tentar ler uma coisa e não saber o significado, não conhecer sequer a palavra. Eu gosto muito de ir à casa da minha tia. Lá tem muitas revistas para eu ler.

Ganhei um Play Station 2, tentei ler o manual do jogo para tentar entender melhor e saber como jogar. Tenho um amigo surdo em Teresópolis que estudou no INES. Combinamos para jogarmos o Play Station. Levei o jogo para a casa dele e na hora de montar começamos a mexer, chegamos à conclusão de que precisávamos ler o manual. Tinha informações de cuidado com o aparelho, por exemplo: no caso de raios tirar o aparelho da tomada. Era preciso evitar que ele ficasse no sol, precisa tirar o CD antes de desligar o aparelho da tomada. Também tinha instruções que o aparelho não podia ficar perto de monitores de computador e não podia ficar ligado com outros aparelhos na mesma tomada, enfim. E assim eu ia lendo e entendendo algumas coisas e meu amigo surdo também lendo e compreendendo outras coisas que explicava para mim. Um ajudava o outro para entender o jogo. Tivemos esse momento de leitura juntos.

M- Na hora do aprendizado do Português você necessita de um amigo? Esse aprendizado é mais fácil sozinho ou com o amigo?

L- Sozinho é muito mais difícil e é bem melhor quando você tem alguém para conversar e chegar lá.

M- Onde você aprendeu/aprende o português?

L- Aprendo em casa, na rua, lendo jornal, no metrô, no ônibus e aproveito quando estou no transporte para dar uma lida.

M - Você não aprende português na escola?

L- Sim aprendo, mas aprendo pouco.

M- O que facilitaria você aprender o Português? Dê exemplos.

L- Eu sempre dou dicas para a professora trazer a revistinha da Turma da Mônica para a sala de aula. Ela diz que nas quintas-feiras é dia de biblioteca. Acho que a gente podia ter na sala de aula momentos com as histórias da Mônica.

M- O que você faz na sala de aula que ajuda esse aprendizado?

L- Leio jornal.

M- Nas atividades do dia-a-dia na sala de aula?

L- A professora sempre pega uma palavra, coloca no quadro, vai mostrando letra por letra. Pergunta aos alunos quem conhece a palavra N-A -S -C -E -R e alguém identifica o verbo. Ela diz: Viu vocês sabem e assim reconhecemos as palavras e o sinal correspondente.

M- A professora desafia a turma, dá pistas para vocês descobrirem?

L- É isso mesmo. É assim que ela faz.

M- Para você o português é difícil ou fácil?

L- Eu acho difícil, principalmente em sala de aula. Às vezes pego um exercício, um texto da sala e não consigo reconhecer as palavras. Tem que ir lá na professora e perguntar a ela se já disse que palavra é aquela, ou então não estou conseguindo lembrar. A professora chama para sentar do lado dela e começa mostrar a palavra, o sinal. Então aí, volto para meu lugar e respondo. Entrego o exercício, a prova, o que estiver fazendo naquele momento!

M - Dê um exemplo de uma situação real da sala de aula em que tenha acontecido isso.

*L- Hoje mesmo (no dia da entrevista), antes de começar a gravação estávamos falando de Papai Noel, Natal e aí aprendendo alguns vocabulários da época de Natal. A professora sinalizou a frase (Eu gosto de Natal) pediu para a turma escrever. Eu não sabia escrever as palavras na ordem certa. Colocar o **de** ou o **do**? A professora tentou me explicar, mas estava quase na hora do intervalo e aí me chamou e disse: Lucas deixa eu te levar para o Áulio (Assistente Educacional em Libras) que ele vai te explicar. Me levou na sala do Áulio. Eu junto com ele comecei a tentar entender. Ele foi escrevendo no quadro e eu não entendi da primeira vez. Ele voltou a explicar de novo, perguntou em Língua de Sinais se eu gostava de Natal. Começou a me mostrar como faria essa frase na Língua de Sinais. Ele apontou pra mim e falou: se eu aponto pra você significa que palavra? Eu respondi. Ele. -*

*Não. Você é quem? **Eu**, respondi. E aí Áulio escreve a frase no quadro - Eu gosto de Natal. Assim consegui chegar ao final e compreendi como fazer aquela frase.*

O Português é difícil, principalmente no 5º ano que tem muito texto, muita redação, muita coisa para escrever, mas fazer o quê? É preciso ter persistência. Às vezes, dá um pouquinho de preguiça, mas é sacrificante mesmo. Estou conhecendo mais palavras, sabendo o significado.

Lucas, como cinco de seus colegas surdos, que narraram suas experiências com a língua portuguesa, não possui familiares surdos. Ele nos diz: (...) **sou o único surdo**. A palavra “único” confirma dados estatísticos – mais de 90% da população surda são filhos de pais ouvintes. (Souza, 1998, Behares, 1999).

Desse modo, não só Lucas, mas muitos outros surdos só conhecem seus pares ao chegarem à escola de surdos. Nesse espaço, através da interlocução com outros surdos aprendem com rapidez a língua de sinais, começam a construir sua identidade surda e se veem diante do processo formal de ensino.

Indagado sobre a escrita da língua portuguesa, inicialmente responde dizendo que não escreve. Até que ponto meu modo de perguntar não ajudou Lucas a compreender a indagação feita? Quando (re)fiz a pergunta articulando o uso do português ao seu cotidiano, me diz: - **É verdade, ali eu uso português**. Os sentimentos que Lucas e os outros surdos e surdas vivem em relação ao aprendizado da língua portuguesa como usuários/as da língua de sinais são observáveis ao longo do texto.

(...) uma simples pergunta como, por exemplo: que horas são? Pode complicar se você não fala.

(...) aí eu mostrei através da escrita que o troco estava errado.

O Lucas, nesses depoimentos, mostra utilizar a escrita com função social. As práticas pessoais e interpessoais da escrita e leitura nos possibilitam organizar, entender, registrar e rememorar vivências, bem como incrementar as trocas, a comunicação, a convivência.

Quando Lucas e seu amigo liam o manual do *Play Station* estavam buscando entender o jogo. Em sua narrativa, Lucas demonstra ter acesso a diferentes gêneros textuais como: histórias em quadrinhos, manual do *Play Station* (texto instrucional), jornais, cartazes, além de outros usados na sala de aula.

Lucas, assim como Emanuel, Jefferson e Vitor, confirmam o que Vygotsky (2003) nos ensina. Todas as ações superiores (ações conscientemente controladas, como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional) são originadas em processos sociais. Essas funções possuem um aspecto comum: são processos decorrentes da

mediação, daí a natureza cultural e social. É visível na sua narrativa a mediação (...) **assim eu ia lendo e entendendo algumas coisas e meu amigo surdo também lendo e compreendendo outras coisas que explicava para mim. Um ajudava o outro a entender o jogo. (...) sozinho é muito mais difícil e é bem melhor quando você tem alguém para conversar e chegar lá.**

Lucas nos *fala* que **aprende pouco português na escola.** Acredito que intuitivamente ilustre os efeitos do ato de educar numa determinada perspectiva teórica. Nessa narrativa, nos transporta às palavras de Freire (1981) ao descrever seu ato de ler relacionado às experiências pessoais. Primeiramente, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo que o movia: depois, a “*leitura da palavra,*” que nem sempre, ao longo de sua vida escolar, foi a leitura da *palavra mundo*.

Nesse sentido, Lucas e os outros sujeitos da investigação apontam que o ensino da língua portuguesa, na escola investigada, parece se distanciar da leitura da *palavra mundo*. Será que nós, professores e professoras, percebemos o ensino desarticulado com a vida e os interesses dos alunos?

Lucas nos diz: ***eu sempre dou dicas para a professora trazer a revistinha da Turma da Mônica para a sala de aula. Ela diz que nas quintas-feiras é dia de biblioteca. Acho que a gente podia ter na sala de aula momentos com histórias da Mônica.***

Lucas dá pistas sobre a importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento. Provavelmente, nós, professoras e professores, ainda não aprendemos com nossos alunos/as surdos/as o quanto a imagem tem importância no processo de aprender/ensinar. Somos sempre flagrados deixando de aproveitar situações favoráveis a esse aprendizado... Garcia (2003) nos alerta que só somos capazes de ver o que compreendemos! Talvez ainda não conseguimos compreender as experiências visuais de nossos alunos surdos.

Sofiato (2005), citado por Gesueli e Moura (2006, p.112), relata que *a escrita tem na imagem sua origem e que desde muito cedo aprendemos a ler essas imagens, mensagens visuais.* Reily (2003) acrescenta dizendo que *a imagem vem sendo utilizada na escola com função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes.* Gombrich, (1983), citado por Alves (2001, p. 23), faz-nos lembrar que *a significação de uma imagem, permanece em grande parte tributária da experiência e do saber que a pessoa que a contempla adquiriu anteriormente. Neste tocante, a imagem visual não é uma simples representação da realidade e sim um sistema simbólico.*

Esses estudos são relevantes na educação de surdos, pois a língua de sinais possui características visuais e o CAP/INES utiliza essa língua como língua de instrução (língua pela

qual são compartilhados os conteúdos escolares). Precisamos ampliar as discussões sobre o fazer pedagógico, incluindo o trabalho com imagens. Nesse sentido, permitimos ecoar vozes como a do Lucas, quando sugere levar histórias em quadrinhos como texto a ser trabalhado em sala de aula.

Lucas nos conta que **acha o português difícil, principalmente em sala de aula. Às vezes pego um exercício, um texto da sala e não consigo reconhecer palavras.**

Revuz (1998), citado por Fernandes (1999) confirma a *fala* do Lucas ao nos dizer que *o bloqueio é inevitável à medida que a produção de significados só nos parece possível se estivermos ancorados em nossa língua materna.*

O fato do Lucas não conseguir reconhecer palavras está possivelmente relacionado com a *instabilidade das novas significações* (FERNANDES, 1999). O processo de aprender uma segunda língua produz, no aprendiz, sentimentos de estranhamento, impossibilidade, buscando referenciais na sua língua materna.

Lucas me contou que achava o Português difícil, então solicitei que exemplificasse com uma situação vivida. Ele narrou: **A professora me explicou como se escrevia a frase que sinalizou: *Eu gosto de Natal* e como não compreendi, solicitei colaboração do assistente educacional em LIBRAS, o Áulio. Durante a explicação ele foi me ajudando a construir a escrita. (...) ele voltou a me explicar de novo, perguntou em Língua de Sinais se eu gostava de Natal, começou a me mostrar como faria essa frase em Língua de Sinais. Ele apontou pra mim e falou: se eu aponto pra você significa qual palavra? Eu respondi: Ele. - Não. - Você é quem? -Eu. E aí o Áulio escreve a frase no quadro.** Observei que o assistente educacional em LIBRAS utilizou como uma das estratégias - o apoio visual. Escreveu a frase no quadro, a partir dela, fez as negociações necessárias em Língua de Sinais, até Lucas compreender sua estruturação. Acredito que Áulio lançou mão das mesmas lógicas que utiliza para compreender a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

O Português é difícil (...) tem muito texto, muita redação, muita coisa para escrever, mas fazer o quê? Segundo Souza (2002), *educar em seu sentido mais amplo, seja na, escola, seja fora dela sempre coloca o sujeito-aprendiz dentro de certa norma, como nesse caso, aprender o português.* Apesar, da norma aprisionar, das vivências do processo ensinar/aprender muitas vezes amargas, Lucas possui consciência da importância de aprender português e mais uma vez demonstra coragem em nos contar: **É preciso ter persistência.**

* * *

Gosto de escrever coisas sobre minha família. Sobre minha avó, sobre meus pais. Histórias de como cuidaram bem de mim desde a infância.

(Luiz Felipe, 14 anos, estuda no INES desde 1998).

Sou Luiz Felipe, tenho 14 anos. Estou no 7º ano. Meu sinal é... (dedo indicador na bochecha)

Marise - Quando você começou a estudar no INES?

Luiz Felipe - Comecei a estudar em 1998, acho que tinha 5 anos.

M - Quantas pessoas tem sua família, há outras pessoas surdas ou é só você?

LF - (Conta nos dedos). São cinco pessoas, meu pai, minha mãe, eu, meu irmão L-U-C-A-S e minha irmã M-A-R-I-A. São todos ouvintes, eu sou o único surdo.

M - Onde você mora?

LF- V-I-D-I-G-A-L

M - Você acha importante saber Português? Por quê?

LF - Sim, muito importante. É importante aprender na sala de aula a escrever e a fazer frases. O professor precisa nos ajudar a escrever textos. Acho que com peças teatrais, para que a gente possa se formar, terminar o ensino médio, prestar vestibular, fazer faculdade.

M - Em que situações você usa o Português?

LF-(Demora a compreender o questionamento). A professora me ensina e eu já escrevo frases.

M - Tento perguntar de outro modo.

LF - Faço provas, utilizo na escola mesmo.

M - Você escreve em português?

LF - Sim. (Mexe a cabeça fazendo o movimento de mais ou menos).

M - Você gosta de ler?

LF - Adoro ler.

M - Peço que fale mais sobre suas leituras.

LF - Adoro ler histórias de coisas que aconteceram, história do mundo, história do Brasil. Por exemplo: a chegada dos portugueses aqui no Brasil, a morte de muitos índios, a exploração de nossas árvores para fazer remédios e outras coisas. Eu gosto de ler esse tipo de texto- História.

M - Você compreende bem essas leituras que faz?

LF - Já aprendi a compreender do meu modo. Uma palavra que não entendo, pulo entendo a próxima, sigo em frente e assim vou!

M - Você gosta de escrever?

LF - Sim.

M - Você escreve o quê?

LF - Gosto de escrever coisas sobre minha família. Sobre minha avó, sobre meus pais. Histórias de como cuidaram bem de mim desde a infância. Gosto de fazer cartas para meus familiares, dizendo como gosto deles. Gosto de escrever, por exemplo, no dia dos pais. Faço um bilhete para entregar para ele, dou um abraço, faço aquela brincadeira, entrego um presente com um cartão e já tenho que escrever alguma coisa no cartão. É assim que uso a escrita. É sempre assim, dou um presente sempre acompanhado de um bilhete!

M - Você acha importante aprender o Português?

LF- É, sim, muito importante, porque a gente vai ter contato com muitas pessoas na rua. Precisamos estar preparados para o que der e vier. Conhecer as palavras, saber nomes de lugares. Tudo que aprendemos aqui na escola, nós usamos. Precisamos guardar isso na cabeça, na memória.

M - Onde você aprendeu/ aprende o português?

LF- (Ele para um pouco e pensa... Começa a digitar o nome da professora, como se estivesse lembrando a escrita, mas não consegue lembrar. Para mais uma vez e começa escrever com o dedo na perna, como se estivesse visualizando as letras do nome da professora. Na segunda tentativa ele relembra o nome da professora). Foi a professora Geise que mais me ensinou o Português, eu aprendi muito com ela. Ela é professora dos anos iniciais e nesse período o Português é mais trabalhado. Agora que estou no sétimo ano já tem outras matérias e muitos professores, ficou mais complicado. Era muito melhor aprender Português lá com a professora Geise porque era uma única professora para todas as matérias, mantinha a linha de raciocínio. Era a mesma pessoa ensinando.

M - Para você, o que facilita ou facilitou aprender o Português. Dê exemplos. O que você faz na sala de aula que ajuda nesse aprendizado?

LF - Ficaria legal o professor vir às salas ao invés dos alunos irem até eles na troca das diferentes matérias. E também a situação que cada professor possui uma maneira diferente de ensinar. Tem uma maneira própria de explicar. É legal também os alunos copiarem do quadro o que o professor escreveu. Isso pode me ajudar a lembrar o que ele falou e entender melhor a matéria. Na minha opinião era bem melhor uma professora só para todas as matérias, isso facilitava.

M - Torno a perguntar ao Luiz Felipe, o que faz na sala de aula que ajuda nesse aprendizado?

(A porta abre com o vento e o Luiz Felipe pede que repita a pergunta, pois se distraiu). LF - É importante que os professores tenham mais língua de sinais. Poderiam fazer cursos de LIBRAS. Existem professores que não tem a língua de sinais. A professora de Português desse ano (esqueci o nome dela) sabe LIBRAS, mas outros não sabem.

A professora de Ciências é muito boa, sabe língua de sinais, ela trabalha muitos anos no INES e ensina bem. Tem uma boa comunicação com os alunos.

A professora de Português está fazendo uma dinâmica de leitura com o livro A Borboleta Azul. É um texto escrito e com ajuda do Assistente Educacional em LIBRAS, o Waldo (faz um sinal na cabeça - de um rabo de cavalo) nós temos o texto em língua de sinais. Vamos ser avaliados em língua de sinais, a prova será no dia 28/11/08. O aluno lê o livro e depois conta a história em língua de sinais, mostrando o que entendeu. Eu gostei da ideia da professora. É a história da Borboleta Azul que morava na floresta, a árvore dela foi cortada.

M - Quem é o autor do livro?

LF - Não sei, não.

M-(Tenta digitar R-O-S-A/ R-O-S-A-N-G-E-L-A/ R-O-S-I-N-H-A). A ilustradora é Rosinha Campos.

LF- A Borboleta Azul estudava na floresta dentro de uma árvore. Era uma escola dos insetos da floresta e eles estavam dentro da árvore e a Borboleta sempre teve vontade de conhecer o mundo lá fora, ela ficava pensando como seria. Ficava olhando pela janela na hora do intervalo, sempre aproveitava para dar uma passeada, voar pela floresta para ver as coisas. Ai um belo dia amanheceu normalmente, ela foi para a escola... Cinco alunos da escola dos insetos, dentro da árvore foram imediatamente para cima dos trabalhadores que iam cortar as árvores. Eles estavam indignados, todos com cartazes que diziam que não queriam que os lenhadores destruíssem as árvores, as casas, nossa escola. A mobilização dos insetos foi tão grande que apareceu até canais de televisão, cobertura dos jornais. A Borboleta Azul era líder da manifestação. Esse movimento chegou até o presidente da empresa que ia construir um shopping então ele resolveu mudar o local da obra. E a Borboleta e seus amigos ficaram muito felizes porque tiveram o direito de permanecer em sua escola. A floresta continuou no lugar que estava e tudo terminou bem. Essa é a história, é uma história de mentirinha, mas é legal!

P- Essa compreensão da história foi através da sua leitura ou o que a professora e o Assistente Educacional em LIBRAS passaram para você?

As duas coisas. Íamos trabalhando aos poucos em sala de aula. Nossa compreensão era ajudada pelo Waldo e pela professora. Vai ter ainda a avaliação no dia 28.

M - Boa avaliação. Eu sugiro que examine o livro, preste atenção no autor, no ilustrador... Isso são dados importantes na leitura de um livro.

LF- Para eu saber o autor, posso pesquisar no Google. Posso também ver no próprio livro, pois tem uma cópia na mochila e posso usar o computador para acrescentar.

M - E me diga, o que torna o aprendizado do Português mais difícil? Dê exemplos. O que você vivencia na sala de aula, aqui no INES, que torna mais difícil aprender Português?

LF- O que é mais difícil para mim é conjugar um verbo em 1ª pessoa, em outras pessoas, em outros tempos verbais. Às vezes a professora pede para fazermos um trabalho. Ela dá o tema e a turma toda tem dificuldade em fazer por causa das flexões verbais. Mesmo sendo difícil tenho me dado bem nas notas do 1º, 2º e 3º bimestres, não sei no 4º bimestre!

Luiz Felipe ao narrar a importância do português, bem como os demais estudantes surdos participantes dessa investigação, confirmam a hegemonia da língua portuguesa escrita na nossa sociedade.

Sim português é muito importante porque a gente vai ter contato com muitas pessoas na rua. Precisamos estar preparados para o que der e vier. Conhecer as palavras, saber nomes de lugares. Tudo que aprendemos aqui na escola, nós usamos. Precisamos guardar isso na cabeça, na memória.

A linguagem escrita sempre foi e continua sendo marca de poder. A escrita, em seus primórdios, serviu para guardar segredos, eram pouquíssimas as pessoas que a conheciam. Serviu também para discriminar homens, separando-os pela característica de conhecer ou de não conhecer a escrita.

Segundo Lodi (2004), ao acompanharmos a trajetória histórica da escrita na colonização da América Latina, estamos compreendendo o seu status na atual sociedade. As nações européias absolutas ajudadas pela igreja tentavam impor uma formação social hierárquica ao resto da sociedade. Essa imposição recebeu resistência no território europeu, porém na América Latina os princípios de formação de uma sociedade hierarquizada encontraram solo fértil e foram disseminados. A escrita foi ganhando espaço e gozava de autonomia, pois era necessário registrar os atos de fundação e as posses de terra. Nesse cenário, a urbanização colonial avançava e normas foram instituídas, como, por exemplo, educar o nativo. Antes, porém, era necessário evangelizá-lo, ou seja, impor a cultura do colonizador. Começou a transformação/imposição das línguas nativas seguindo os moldes da gramática européia. Nesse sentido, buscavam pouco a pouco normalizar e adaptar o nativo aos seus padrões linguísticos e culturais. Enquanto isso, a nova sociedade estava crescendo e nascia uma nova população – os brancos. Estes já eram considerados com mais facilidade e aptidão para a escrita e representavam a classe do poder, até então reservada ao clero. Ficando a escrita como atributo apenas do *grupo dos letrados* (termo derivado do livro de Angel Rama

- A Cidade Letrada, 1996). Esse grupo passou a desfrutar de privilégios e poder social. Também eram produtores intelectuais da ideologia vigente. Até meados do século XVIII a escrita era privilégio dos letrados e proibida ao povo nativo. Abreu (1999), citado por Lodi (2004), discute o fato da escrita e do acesso à escola ser reservado a poucos, pois:

Faria perceber as desigualdades sociais, gerando descontentamento e insubordinações. Uma vez que os pobres deveriam permanecer pobres seria melhor que não se alimentassem de ideias que os fizesse alterar seu estado. A vontade de manter a ordem estabelecida, silenciando desejos de transformação, esteve na base de muitos atos de perseguição de livros e autores bem como de interdição de leituras. (ABREU, 1999 apud LODI 2004, p.22).

Dessa forma, o domínio da escrita serviu para legitimar o poder. Lodi (2004) nos relata:

As diversas linguagens sociais em circulação em todas as esferas sociais, embora resistissem e fizessem oposição às forças de unificação lingüística e cultural num processo contínuo de desunificação e de descentralização lingüística e ideológica, eram tidas como inferiores e, portanto, funcionam como uma forma de exclusão social, pois a hierarquia cristalizada pela língua servia aos processos centralizados sociopolítico e cultural, como forma de perpetuação da ideologia dominante. (LODI, 2004, p.22).

Diante do que foi dito pela autora, podemos retornar nossa discussão anterior em que não só Luiz Felipe, mas outros estudantes afirmam:

- O Português é muito importante pra mim por causa do trabalho. (Emanuel, 2º ano)

- É preciso conhecer as palavras que estão escritas na hora que você está lendo alguma coisa. (...) Além da importância, eu gosto. É muito difícil tentar ler uma coisa e não saber o significado. (Lucas, 5º ano)

-É importante aprender Português, no futuro quando eu casar e tiver filhos, eu tenho que ensinar o Português para meus filhos. Aposento e eles continuam trabalhando. (Jefferson, 5º ano)

-Sim é importante, para escrever, fazer frases. Eu acho legal escrever as coisas e depois passar para Língua de Sinais também. (Larissa, 7º ano)

-É sim. Para entender o que está escrito. Como a pessoa pode viver sem entender o que está em sua volta? Quando vai ao cinema, é importante entender o que está escrito lá e se emocionar com a história do filme. Imagina! Chegar ao cinema e contar somente com as caras e bocas que os atores fazem. Só isso não dá conta de passar toda a informação de um filme. (Bruno, 9º ano)

- Claro que sim, para o amanhã. Nós precisamos conhecer os significados das palavras, às vezes elas são complexas, mas precisamos entender saber o que significa. (Jorge Henrique, 9º ano)

Mesmo conhecendo a importância que os estudantes atribuem à língua portuguesa, não podemos esquecer que a língua de sinais se faz presente, principalmente nas interlocuções entre eles: em associações, nos pontos de encontros, em suas casas e no cotidiano escolar. O contexto bilíngue dos surdos e surdas se dá a partir da coexistência entre a língua de sinais e a língua portuguesa, apesar de ser atípico se comparado a outros contextos bilíngües estudados, pois envolve modalidades de línguas diferentes - uma verbal e outra não-verbal. Talvez, por esse motivo, seja tão comum no ensino do Português para sujeitos surdos, o uso da LIBRAS, como justificativa para aprender o português. Quadros (2006) destaca que aprender Português como segunda língua, não significa simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira para a segunda língua, mas um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que tanto uma língua quanto a outra apresenta suas funções e valores sociais representados.

Voltando à conversa com Luiz Felipe: **Já aprendi a compreender do meu modo. Uma palavra não entendo, pulo, entendo a próxima, sigo em frente e assim vou!** Nessa narrativa sobre leitura da língua portuguesa, Luiz Felipe nos conta que possui um modo próprio para compreensão da leitura e nos apresenta suas estratégias de bom leitor. Confirma assim, como lida com o português como segunda língua. Ajudados por Svarthom (1998), compreendemos melhor esse movimento do Luiz Felipe ao relatar que *para os surdos, essa tarefa parece ser ainda mais difícil, já que aprender a ler significa aprender a língua.*

Luiz Felipe também nos brinda ao contar suas experiências com a escrita: **Gosto de fazer cartas para meus familiares, dizendo como gosto deles. Gosto de escrever, por exemplo, no dia dos pais. Faço um bilhetinho para entregar para ele, dou um abraço,**

faço aquela brincadeira, entrego um presente com um cartão e já tenho que escrever alguma coisa no cartão. É assim que uso a escrita. É sempre assim, dou um presente sempre acompanhado de um bilhete! Ele acabou de apontar o quanto pode ser interessante e prazeroso escrever. Ao narrar suas experiências com a escrita, observamos que, em nenhum momento, refere-se ao que vive na escola. Será que lida com a experiência da escrita, na escola, como um processo de construção, interação e interlocução? O que nos faz lembrar as palavras de Smolka (1993), *a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma.* E na *contramão da escrita da escola*, Luiz Felipe fala de suas escritas cotidianas, as quais demonstram emoções e sentimentos compartilhados com sua família.

Ele nos diz: (...) **Foi a professora Geise que mais me ensinou o Português, eu aprendi muito com ela (...) era muito melhor aprender Português lá com a professora Geise porque era uma única professora para todas as matérias, mantinha a linha de raciocínio, era a mesma pessoa ensinando.** Intuitivamente, Luiz Felipe problematizou o modo como a escola se organiza. Como o currículo se apresenta fragmentado. Gallo (1999) me ajuda a compreender o sinalizado por ele:

Quando assiste a uma aula de História, cada aluno abre a “gavetinha de seu arquivo mental” onde guarda os seus conhecimentos históricos: ao final da aula, fecha essa “gavetinha” e abre aquela referente à matéria a ser estudada na próxima aula, e assim por diante... E como cada uma das “gavetinhas” é estanque, sem nenhuma relação com as demais, os alunos não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e auto-suficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um conjunto, peça ímpar de um imenso puzzle que pacientemente montamos ao longo dos séculos e dos milênios. (GALLO, 1999, p.23).

Sabemos que a disciplinarização dos currículos das escolas não revela apenas a fragmentação dos saberes, mas carrega de modo silencioso a ideologia do poder. A própria disciplinarização se apresenta como instrumento de controle tanto para o que se aprende, como para os alunos, situando-os no seu grupo de pertencimento social. Nós, professores e professoras, também somos parte dessa fragmentação/controle e a reproduzimos no nosso dia-a-dia da escola, até sem perceber.

Luiz Felipe problematiza: **É importante que os professores tenham mais língua de sinais. Poderiam fazer cursos de LIBRAS. Existem professores que não tem a língua de**

sinais. A professora de Português desse ano (esqueci o nome dela) sabe LIBRAS, mas outros não sabem. Contradições como essa vivemos no chão da escola: somos estrangeiros na língua de sinais, porém precisamos dessa língua, para o diálogo. As palavras não são ouvidas pelos estudantes surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas sim na língua de sinais. Como participar dessa enunciação, se não temos proficiência na língua de sinais?

Não só Luiz Felipe, mas também os demais estudantes participantes desse estudo, sugerem cursos... A escola disponibiliza cursos... O que nos impede de fazermos esses cursos? Como trabalhar numa escola bilíngue se não transitamos nas duas línguas? Quais compromissos de emancipação que assumimos com nossos alunos e alunas?

Em meio a essas questões, Luiz Felipe destaca o modo de ensinar da professora de Português: **O aluno lê o livro e depois conta a história em língua de sinais, mostrando o que entendeu. Eu gostei da ideia.** A professora desenvolve uma atividade de leitura com a interlocução dos alunos, através da língua de sinais, língua esta em que normalmente possuem segurança. Os alunos expressam, utilizando sua língua primeira, o que realmente compreenderam do texto em português. Se a professora solicitasse uma produção de texto em língua portuguesa, ao invés da expressão em língua de sinais, para verificar a competência leitora do aluno, talvez não atingisse seu objetivo, pois ele poderia não ter vocabulário ou conhecimento linguístico suficiente para expressar tudo que foi compreendido. Dessa forma, Luiz Felipe não deixa dúvidas do que compreendera. Essa prática confirma o que, com Bakhtin, aprendemos:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem. (BAKHTIN, 1988, p.123).

* * *

(...) é importante aprender Português, desde que LIBRAS seja ensinada primeiro e depois aprenda a fazer frases em Português. (Larissa, 14 anos, estuda no INES desde 1995).

Larissa- Eu sou Larissa da Silva Burnel.

Marise- Nossa! Burnel é um sobrenome bem diferente!

La - É um nome herdado de família. Tenho 14 anos, estudo no 7º ano. Acho que comecei a estudar aqui no INES com 01 ano, vim fazer fono, na estimulação precoce.

M- Quantas pessoas têm sua família, há outras pessoas surdas ou é só você?

La- Na minha família, o meu pai, minha mãe e eu somos surdos, mas minha irmã é ouvinte. Não moro com meus pais, moro com meus avós e minha tia, eles são ouvintes. Meus avós que me criaram desde pequena.

M- Onde você mora?

La- Eu moro em Manguinhos, perto da FIOCRUZ. Na Avenida Brasil você entra à direita e é perto do Mc Donald.

M- Você acha importante saber Português? Por quê?

La- Sim é muito importante, desde que LIBRAS seja ensinada primeiro e depois aprenda fazer frases em Português.

M- Por que é importante?

La- Para escrever, fazer frases. Eu acho legal escrever as coisas e depois passar para Língua de Sinais também. Ter as coisas escritas e a capacidade de sinalizar depois.

M- O que você gosta de escrever?

La- Eu gosto de escrever coisas que penso: sonhos, coisas de amor.

M- Você já escreveu alguma carta?

(Ri como se estivesse envergonhada). - (La) Eu nunca fiz. Eu escrevo e costumo guardar em casa. Eu tenho em casa coisas escritas...

M- É um diário?

La- Sim.

M- O que você gosta de ler?

La - Gosto de ler revistas sobre moda, revistas de fofocas.

M- Quais revistas?

La- Não lembro na hora para falar. Eu gosto de ler porque é bom, me emociona! Vejo sentimento nas coisas que leio.

M- Onde você costuma escrever mais?

La- Tanto faz, não importa. Na hora que tenho vontade eu escrevo. Quando estou feliz, tenho um passeio legal para fazer, escrevo para contar como foi. Eu pego um papel, uma caneta e começo a escrever sobre uma viagem que fiz com minha família, um aniversário de um parente, já é assunto para começar a escrever. É isso que faço normalmente.

M- Você pode mostrar algum texto que fez?

La- Não, é pessoal. (Faz expressão de envergonhada). Tenho vergonha.

M- Então seus textos falam só de amor?

La - Não, falam também de passeios e viagens

M- Após nova solicitação para ler seus textos... Ela continua dizendo que são pessoais.

M- Aprender Português é importante?

La- Claro, é importante. Nós precisamos aprender. Se não aprendemos vamos ficar burros!

M- Dê exemplos sobre a importância de aprender o Português.

La- Se estou próximo dos ouvintes, não sei. Mas, sei que podemos não ficar burros, nós surdos podemos ficar igual aos ouvintes.

M- Para você, o que facilita ou facilitou aprender o Português. Dê exemplos. O que você faz na sala de aula que ajuda nesse aprendizado?

La - Seria importante se os professores fossem proficientes em língua de sinais. Fossem fazer cursos. E se os alunos surdos aprendessem a Língua Portuguesa desde criança. É importante ter livros para ler, esse ano minha turma leu a Borboletinha Azul.

M- Você tem hábito de freqüentar a biblioteca da escola?

La- Vou pouco lá na biblioteca.

M- Costuma ler jornais?

La- Não. É muito chato!

M- Por que você acha chato?

La- O jornal só fala de morte, briga, violência.

Ma- Você já procurou ler outros jornais?

La- Já dei uma olhadinha, gostei um pouco, tem algumas coisas importantes ali dentro, não é tudo ruim. Gosto de ler revista sobre novelas.

M- Você gosta de ler livros?

La- Eu gosto de livros da matéria História, saber o que aconteceu. Gosto de ler sobre os povos árabes, nos livros de História sempre leio sobre eles. É um povo que passou por muitas guerras, vejo as roupas que eles usam e muitas coisas legais.

M- Para você, o que torna o aprendizado do Português mais difícil? Dê exemplos. O que você vive na sala de aula, aqui no INES, que torna mais difícil aprender Português?

La- Dependendo da situação, tem momentos difíceis e fáceis nas aulas de Português. Nos momentos mais difíceis, o professor tem que explicar com mais clareza.

M- Exemplifique, por favor!

La- Eu não me lembro. Sempre que tenho dificuldade, não entendo a explicação do professor, eu gosto de perguntar. Algumas vezes tenho vergonha de perguntar.

M- O que é difícil no ensino do Português?

La- Na turma, a maioria sente dificuldade de aprender. Eles têm dificuldades. A maioria pergunta muito à professora, toda hora para saber que palavra é essa, que não conhece que não sabe o significado, que nunca viu. Existe muita dificuldade das pessoas na sala de aula.

M- Para você Português é fácil ou difícil?

La- É fácil porque ajuda a entender as coisas. Às vezes tenho facilidade de entender, não é sempre que acho difícil! A professora ajudando, explicando.

M- A professora lhe ajuda em quê?

La- A professora ela vem, dá uma atenção especial a mim e a qualquer aluno, aí eu consigo entender aquela palavra que antes não conseguia. A professora sempre nos ensina tomar cuidado com umas palavras que parecem ser outras. Eu acho legal aprender a diferença entre essas palavras que se parecem e tem significados diferentes.

M- Você gosta de conversar sobre o português?

La- Eu acho legal. Eu gosto do português. É normal.

M- Na sua casa, você tem o hábito de deixar recados escritos?

La- Não. Os textos que escrevo guardo na gaveta e ninguém vê. Quando eu quero sair, falo (português oral) com meus avós e minha tia. Quando preciso me comunicar com meus familiares por escrito envio uma mensagem de texto pelo celular.

M- Você manda mensagem de texto para os surdos?

La – Não. Mensagens no celular eu mando mais para ouvintes. Eu uso a internet, tenho Orkut, MSN. Assim costumo conversar com meus amigos. Gosto de conversar, bater papo. Às vezes recebo alguma mensagem, recadinho que não conheço a palavra. Minha tia sabe língua de sinais e me explica as palavras. Minha irmã ouvinte tem 10 anos e conversa comigo em língua de sinais. Ela é chatinha, mas também me ajuda. Todo mundo da minha família sabe a língua de sinais.

M- Para você, o que facilita ou facilitou aprender Português?

La- Com certeza, ganhei mais conhecimento e pude entender coisas para conversar, trocar com os ouvintes.

M- Você teria alguma sugestão para aprender Português, aqui no INES?

La- Não tenho nada para acrescentar.

M- Insisti!

La- Nunca falei, agora que não quero falar.

M- Como você aprende português?

La- Trocando idéias, fazendo exercícios juntos. Tem uma troca sim com meus amigos de turma, mas, aprendo mais com a professora.

Larissa nos conta que:

Na minha família, o meu pai, minha mãe e eu somos surdos, mas minha irmã é ouvinte. Não moro com meus pais, moro com meus avós e minha tia, eles são ouvintes. Meus avós que me criaram desde pequena. Essa fala nos apresenta indícios... Assim como a maioria dos ouvintes, os avós da Larissa também demonstram compreender a surdez baseada nos discursos ouvintistas, tanto que, desde muito pequena, Larissa freqüentava a estimulação precoce e também é oralizada.³²

A política ouvintista, segundo Wrigley (1996 citado por Ströbel, 2000, p.24) predominou historicamente na abordagem clínica e possuía caráter reparador e corretivo. A surdez era considerada como defeito e doença, necessitando assim, tratamento para “normalizá-la”. Desse modo, suponho que os avós da Larissa acreditavam que os pais da menina não dariam conta de criarem um bebê, principalmente quando foi descoberto que essa bebê era surda. Será maior a responsabilidade com um bebê surdo? Quais tratamentos seriam

³² Significa dizer que Larissa foi trabalhada para desenvolver habilidades na linguagem oral. Ela também utiliza na comunicação com os ouvintes, a fala. Ela nos conta: **“Quando quero sair, falo (português oral) com meus avós e minha tia”**.

indicados pelos profissionais da saúde para um bebê surdo? Essas questões, talvez fiquem mais claras com a narrativa da Larissa: **Acho que comecei a estudar aqui no INES com 01 ano, vim fazer fono, na estimulação precoce.**

Nas narrativas abaixo, podemos observar o quanto Larissa é envolvida pela rede de hegemonia ouvinte, principalmente em relação às expectativas do dia-a-dia da escola.

Conversando sobre o aprendizado do Português, ela nos conta:

Claro é importante. Nós precisamos aprender. Se não aprendemos, vamos ficar burros! Se estou próxima dos ouvintes, não sei. Mas, sei que podemos não ficar burros, nós surdos podemos ficar igual aos ouvintes.

Larissa demonstra identificação com os dois mundos: ouvinte e surdo. Educada pelos familiares ouvintes (avós e tia), está envolvida na hegemonia ouvinte, porém no INES, escola que frequenta, encontra-se com seus pares, colegas surdos, além do contato com seus pais também surdos. Perlin (1998) ressalta: *o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltavam ao personagem.*

Outro aspecto que destaco na conversa com Larissa: **Sim é muito importante**, (saber Português) **desde que LIBRAS seja ensinada primeiro e depois aprenda fazer frases em Português**. Larissa elege a língua de sinais como sua língua primeira e a partir daí deseja aprender Português, na sua modalidade escrita. Sua narrativa nos remete ao que Freire (1999) destaca:

É importante ainda ressaltar que o entendimento de qualquer processo de aprendizagem parte da constatação de que o aluno sempre relaciona o que quer aprender com aquilo que já sabe. (...) No caso específico da aprendizagem de uma segunda língua, o aprendiz contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender a partir de seu conhecimento sobre sua primeira língua, seu pré-conhecimento do mundo e dos tipos de texto com os quais está familiarizado. (FREIRE, 1999, p.29).

Envolvida no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, Larissa ao conversar sobre seus professores nos sinaliza:

- **O professor tem que explicar com mais clareza.**
- **Seria importante se os professores fossem proficientes em língua de sinais.**

Fossem fazer cursos.

A abordagem educacional do INES é bilíngue, portanto na escola coexistem duas línguas: língua portuguesa e língua de sinais. Foi definido que, no INES, a língua portuguesa

é ensinada como segunda língua e a língua de sinais, a primeira língua, sendo a língua de instrução, ou seja, é a língua que se utiliza na interlocução com o processo ensino/aprendizagem. Porém, existe um impasse: a Larissa, assim como outros alunos participantes dessa investigação, apontam que nós, professores e professoras, devemos ser fluentes na língua de sinais. Apresenta, ainda, como sugestão: frequentarmos cursos de língua de sinais, desse modo, estaremos aprendendo/aperfeiçoando a LIBRAS.

Um questionamento me invade: quando trabalhamos com uma segunda língua (inglês, espanhol, francês, dentre outras) temos que ser proficientes nessa língua, não é verdade? Por que não somos proficientes na língua de sinais, se é nessa língua que negociamos *os saberes e ainda não saberes*, na escola? Como compreendemos o processo da interlocução entre professores/as ouvintes e alunos/as surdos/as? Temos ideia que subtraímos conhecimentos quando não temos competência lingüística na língua de instrução?

Nesse estudo, encontramos denúncias... Os estudantes narram que nós, professores e professoras, possuímos pouca ou nenhuma fluência na língua de sinais. Isso significa que não somos qualificados para ensiná-los?

A ideia de Bakhtin de que a consciência se constitui materialmente por meio dos signos incorporados nas interações sociais é ratificada por Larissa ao nos contar suas experiências de aprendizagem com a língua portuguesa dentro do espaço escolar e fora dele – **trocando idéias, fazendo exercícios juntos, tem uma troca sim com meus amigos de turma, mas aprendo mais com a professora.**

- (...) às vezes recebo alguma mensagem, recadinho que não conheço a palavra. Minha tia sabe língua de sinais e me explica as palavras. Minha irmã ouvinte tem 10 anos, conversa comigo em língua de sinais, ela é chatinha, mas também me ajuda. Todo mundo na minha família sabe a língua de sinais.

Larissa nos diz: **Eu gosto de escrever coisas que penso: sonhos, coisa de amor.** A sua escrita está provavelmente repleta de significados, de **sonhos**, afetos, de **coisas de amor**. Podemos observar que ela não relaciona a escrita às práticas cotidianas da escola. Pois, encontramos no dia-a-dia da escola práticas em que *o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa.* (SMOLKA, 1988, p.38). Na contramão desse contexto, citado por Smolka (1988), Larissa busca, na língua de sinais, as mesmas funções que a linguagem oral tem para os ouvintes. Portanto, *somos seres da linguagem, nada nos fala mais de perto do que a linguagem, vivemos mergulhados nela, dela nos habitamos. Através dela investimos de sentindo o que nos rodeia e as*

experiências existenciais que nos historicizam. Trata-se de um mistério, tão simples quanto complexo. (ZACCUR, 1999, p.7). Assim, buscamos em Bakhtin (1988), a significação da linguagem como um fenômeno social, um ato dialógico, sendo impossível adquiri-la através da memorização de regras gramaticais, porém nos diz que essa aquisição só é possível através de um trabalho coletivo e contínuo, que *instaura* conhecimentos e sentidos sobre o mundo.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, [sinalizada] ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1998, p.108).

E usando a língua de sinais, nos seus *atos dialógicos*, Larissa, expressa e entende sentimentos, dá e recebe informações, além de ampliar seu conhecimento de mundo. Estudos sobre aquisição da leitura e escrita por crianças e jovens surdos expostos à língua brasileira de sinais (Gesueli, 1998) apontam que, desde o início do seu processo de aprender, usam de modo regular estratégias lingüísticas, demonstrando ter conhecimento da relação entre língua portuguesa e língua de sinais. Nesse movimento de coexistência das duas línguas, Larissa como usuária do português como segunda língua, percebe-se capaz de envolver-se no universo da escrita.

Chamou-me atenção, na sua narrativa, a maneira com que lida com suas produções textuais: - **Eu escrevo e costumo guardar em casa. Eu tenho em casa coisas escritas.**

- **Não. É pessoal** (faz expressão de envergonhada). **Tenho vergonha.**

Por que Larissa não socializa seus textos, quando solicitada? Para não se expor enquanto usuária do português como segunda língua? Pelas exigências *técnicas* da língua portuguesa? Ou mesmo, **por vergonha**, dentre outros sentimentos próprios de uma menina de 14 anos, ainda adolescente?

Assim como na escrita, Larissa mais uma vez, fala de suas emoções...

- **Eu gosto de ler porque é bom, me emociona. Vejo sentimento nas coisas que leio.**

- (...) **Gosto de ler sobre os povos árabes. (...) É um povo que passou por muitas guerras, vejo as roupas que usam.** Larrosa (2006) poeticamente ao referir-se ao ato de ler, demonstra os sentimentos apresentados pela Larissa. (...) *o ler converte-se, assim, num ir, quase sem mediações, de uma palavra a uma imagem: uma linguagem vidente na qual as coisas estão em plena intensidade, quase de uma forma corpórea, material* (LARROSA, 2006, p.69).

Larissa não relaciona a leitura ao espaço da sala de aula, da biblioteca escolar, porém destaca como interesse próprio assuntos veiculados pela escola, como por exemplo: **Eu gosto de livros da matéria História, saber o que aconteceu.** Confessa interesse em conhecer e demonstra seu envolvimento com livros, histórias e palavras. Segue seu caminho, como surda e usuária da língua de sinais, buscando sentidos, a partir de suas experiências de vida e sua história como leitora de uma segunda língua. Contudo, convida-me para a difícil tarefa de sensibilizar meus alunos e alunas a descobrirem o gosto pela leitura na escola e fora dela.

* * *

(...) É muito legal poder pegar palavras soltas e organizar num texto e ter sentido. Arrumar as palavras na ordem certa, conjugar, trocar a maneira de se escrever, mudar a maneira que se escreve aquela palavra. (Jorge Henrique, 19 anos, estuda no INES desde 2006).

Meu nome é Jorge Henrique, tenho 19 anos e estou no 9º ano. Comecei a estudar no INES em 2006, no 7º ano.

Marise- Quantas pessoas têm sua família?

Jorge Henrique- São três pessoas na minha casa, eu, minha avó e minha mãe. A mamãe em breve, vai se mudar porque a casa é pequena. Irá ficar eu e a vovó num espaço maior. Vou cuidar da vovó. Moro num quintal onde tem outras casas de parentes. Minha casa fica em Irajá (mostra o sinal do bairro).

M- Você acha importante saber Português? Por quê?

JH-É claro, é claro que o Português é importante, eu gosto muito. É importante porque nós precisamos estudar. Por exemplo: antes eu olhava uma palavra na frase, qualquer palavra que eu olhava não conhecia, não sabia o significado. Sabia que precisava aprender para futuramente usar no trabalho. Precisava também de vocabulário para viver a vida adulta. E aí sempre busquei saber conjugar verbos e conhecer significados de palavras. Sempre me preocupei se uma palavra era correta na frase ou não. Isso me interessa muito. É difícil, mas é importante aprender. Eu gosto muito de

engenharia, informática. Imagina! Se eu for fazer uma dessas faculdades, vou precisar conhecer essas palavras. É muito importante saber conjugar os verbos. É difícil, mas, é isso que preciso se quiser crescer e estudar.

M- Em que situações você usa o Português?

JH- Fiquei muito tempo sem saber português. Nasci ouvinte e com 01 ano fiquei surdo, tive um problema de saúde. Com 3 a 4 anos comecei a estudar e aí começaram as dúvidas. Sempre as professoras me ajudavam com as palavras desde as mais simples como: bola, carro até hoje. Fazia exercícios e aí também comecei a fazer estimulação auditiva na fonoaudióloga. Na escola, separava as sílabas, fazia exercícios para correlacionar a palavra com a figura. Atualmente, na hora de estudar gosto muito de usar o computador, ele é um facilitador. Pesquisa no dicionário digital de LIBRAS, o sinal de algumas palavras. O computador me ajuda na compreensão. Um dia recebi uma carta de um amigo e pude perceber que se pode escrever coisas como sentir saudades, dizer se a pessoa é legal, ou não é. Observei que as pessoas recebem contas de luz, coisas também escritas. Já recebi correspondências por e-mail, também são coisas que recebemos na forma escrita. É interessante!

M- Você escreve em Português?

JH- Eu escrevo no papel e no computador também. Eu preciso melhorar a habilidade de escrever, de fazer frases e conjugar verbos. Estou aprendendo ainda. A minha ex namorada é surda, nós já terminamos. Eu queria escrever pra ela, aí eu pedia sempre ao meu primo ouvinte para me ajudar, ele me mostrava como se escreve essa ou aquela palavra. Eu perguntava também para minha mãe para me comunicar escrevendo com minha namorada. Gosto pouco de escrever. De verdade, de verdade mesmo o que mais gosto de escrever, não importa o quê é, o importante é que esteja correto. O que mais tenho vontade é de escrever corretamente e de poder escrever uma história. Eu fico pensando que um dia eu gostaria de escrever bem, me vestir bem e ter uma boa profissão. É assim que vejo! Poder escrever para uma menina, ter um diálogo com bastantes palavras. Escrever sobre acontecimentos, como anda a vida, sobre a família, o trabalho, fazer elogios sobre sua roupa. Gostaria de poder viajar, dentro da minha área profissional. Saber escrever, enfim usando o português, escrevendo. Eu gosto de escrever, imaginar mais ou menos como seria. Eu inclusive tenho um texto do homem pobre. Ainda faltam algumas coisas, mas eu sou capaz!

M - Você lê o quê?

JH- Na internet leio pouco, frases mais fáceis eu consigo entender. No jornal, por exemplo: têm muitas palavras complicadas, as frases são mais complicadas. Assim mesmo eu tento, seja um jornal, em um livro ou num site. Eu tinha hábito de ler o Globo, parei. Sinto saudades dessa leitura. É importante saber as notícias - um filho que matou o pai, um parente que brigou com outro. Sempre peço ajuda para minha mãe quando leio alguma coisa em casa. Gosto também de ler romances, histórias de amor, término de relacionamentos, como as pessoas se encontram, traição. Gosto de ler também histórias-acontecimentos do passado, histórias familiares de sofrimento, pessoas que são expulsas de casa, conflito familiares, histórias que conta o desenvolvimento de uma criança que sofreu na infância. Também gosto de ver novelas, acho legal. Gosto de me ver nos personagens. Como tratar uma menina. Cenas de jantares, amizade, relacionamentos.

M- É importante aprender português?

JH- Claro que sim, para o amanhã. Nós precisamos conhecer os significados das palavras, às vezes elas são complexas, mas precisamos entender, saber o que significa. De repente conhecer essa palavra na boca de alguém, fazer uma leitura labial. Eu lembro uma vez que tive dúvida sobre a palavra investigar. Esse verbo pode ser conjugado de diversas formas e isso é uma coisa interessante. Comecei aprender Português numa escola particular, numa turma só de ouvintes. E a professora sempre falava para eu ir treinando que eu chegava lá. Os colegas da turma iam sempre me ajudando, tentavam me explicar como colocar aquela palavra ali e qual palavra colocar. Eles me ensinavam o Português e eu ensinava o alfabeto. Eles me perguntavam sobre o alfabeto manual eu ensinava com fazer e me ensinavam como arrumar aquela frase. Nós tínhamos uma troca, aluno x aluno. Sai dessa escola no 6º ano e comecei estudar no INES no 7º ano. Minha professora é nova aqui no INES, ela sempre pede para escrevermos um texto de vontade própria, com tema escolhido pela gente ou também sugerir temas. Temos que escrever o texto em cima do tema proposto: Malabarista de Sinal. Eu fiz um texto, ela disse que estava dando para entender, estava tudo no contexto, eu acho. Você quer ver o texto que escrevi?

[Disse que sim e ele me entregou o texto]

mas eu sempre ajuda as pessoas de pobre dor sofre e dificuldade
 Como as crianças comendo nada, por causa família expulsa o Bebê depois
 cresce muito dificuldade as pessoas são vagabunda dar fuma as crianças
 porque as pessoas muito horrível na casa do Bagunça dor sofre a criança
 na rua fazer malabarismo pouco dinheiro dar família.
 porque as pessoas precisam muito ajuda as crianças do prefeito Escola
 e Boa dar comida as crianças.
 Mais importante ajudar as crianças!

“mas Eu sempre ajuda as pessoas de pobre dor sofre e dificuldade

Como as crianças comendo nada, por causa família expulsa o Bebê depois cresce muito dificuldade as pessoas são vagabunda dar fuma as crianças porque as pessoas muito horrível na casa de Bagunça dor sofre a criança na rua fazer malabarismo pouco dinheiro dar família.

porque as pessoas precisam muito ajudar as crianças do prefeito Escola e Boa dar comida as crianças.

Mais importante ajudar as crianças!”

O português é fácil, o mais difícil mesmo é a hora de mexer com os verbos. E com a ajuda da professora, é claro, a gente consegue chegar lá. Eu mesmo pergunto a professora se está certo, ela vem e mostra que me esqueci de mexer no verbo. Ai eu refaço e consigo desenvolver a frase. Minha madrinha é professora de Matemática. Ela já me ensinou algumas coisas. É casada também com um professor. Ela me ensinava bastante, mas tem andado ocupada e não tem me ensinado mais. É muito legal poder pegar palavras soltas e organizar num texto e ter sentido. Arrumar as palavras na ordem certa, conjugar, trocar a maneira de se escrever, mudar a maneira que se escreve aquela palavra.

M- Para você, o que facilita ou facilitou aprender o Português. Dê exemplos. O que você faz na sala de aula que ajuda nesse aprendizado?

JH- Nunca falei nada na sala de aula, nunca dei nenhuma sugestão. Eu acho que as aulas deveriam ser planejadas

com mais conteúdos, mostrando mais exemplos de variações de palavras, flexões dos verbos para poder estudar porque lá fora tudo é difícil. Na sala de aula, é importante ter experiências fortes para compreender lá fora. Já percebi que aqui as aulas são bem fáceis, até repetitivas, demoram bastante para mudar o conteúdo, para aprofundar um pouco mais. Penso um dia, quem sabe? Fazer o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o vestibular também. É muito importante você tem que ler ali as questões. Eu vou até ver se faço um cursinho em Madureira, talvez para fazer um reforço e saber o significado das palavras. Quando eu tiver no 2º ano do ensino médio poder fazer essa prova. Todo mundo diz que é muito difícil. Tem História, Geografia, Matemática, são algumas matérias pedidas nessa prova. Eu quero fazer Engenharia e preciso também saber Geografia, História, Biologia além de Matemática, Física e Química. É difícil, mas acho que sou capaz. Ouvintes conseguem, surdos também!

M- Para você português é difícil ou fácil? Por quê?

JH-É difícil, comparando o INES com a escola de ouvinte, aqui é mais fácil, as palavras são mais fáceis. A gente vê diferença quem veio de outra escola. Lá o Português é ensinado de forma mais pesada. Aqui eu sinto menos dificuldade do que lá para fazer os trabalhos. É importante a gente estudar bastante. Não temos que ficar preocupados se vai ser difícil ou não. O importante é pensar que está sendo preparado. Um dia você vai ter que trabalhar, fazer as coisas. O chefe pode pedir para você fazer alguma coisa e pode até testar você pelo conhecimento de português. Continuar ou não no trabalho pode depender disso. O aprendizado aqui no INES tem sido ótimo. Acho que tudo que o professor passa, se você não faltou, consegue se desenvolver. Aqui no INES, temos Português na 2ª feira, na 3ª feira, na 4ª feira e 6ª feira. Eu percebo claramente que na turma as pessoas têm muitas dificuldades. Eu sou o único que consigo me desenvolver melhor. Olhando para o ouvinte é importante poder conversar de igual para igual. Eu às vezes sou intérprete, olho para o ouvinte faço leitura labial e compreendo. Passo para os meus colegas em Língua de Sinais. Eu treinei bem as articulações dos lábios dos ouvintes.

M- Você sentiu diferença quando mudou de escola? Já tinha a LIBRAS?

JH- Não. Na outra escola eu precisava falar. A professora falava o capítulo, a página do livro. A gente tinha que se comunicar pelo método oral. Era diferente daqui. Aqui, no INES tive contato com a LIBRAS e aprendi. Já assisti

muitas palestras em Língua de Sinais sobre o tabagismo, prevenção de álcool e drogas. Comecei a estudar aqui no turno da noite, mas pedi transferência para tarde, principalmente por precisar chegar mais cedo em casa. Meu bairro é perigoso.

M- E me diga o que torna o aprendizado do Português mais difícil? Dê exemplos. O que você vive na sala de aula, aqui no INES, que torna mais difícil aprender Português?

JH-A maior dificuldade é como preparar um texto que na maioria das vezes é pesado. Os professores esquecem o detalhe que nós não conhecemos as palavras e aí sempre precisamos que ele explique de outra maneira. Só através da leitura não conseguimos compreender. A dificuldade maior são as palavras desconhecidas. Para o ouvinte é muito fácil, pegar um texto complicado e entender. Os ouvintes são inteligentes, mas podemos chegar lá também. Existe uma igualdade.

Jorge Henrique apresenta uma trajetória escolar diferente dos demais estudantes entrevistados. Ingressou no INES aos 17 anos. Bruno, Jefferson, Luiz Felipe, Lucas, Larissa, Emanuel e Vitor foram matriculados no INES, ainda pequenos, na Educação Infantil. Talvez Bruno, tenha vivido o período da abordagem oralista, outros viveram a comunicação total e todos experimentam a proposta educação com bilinguismo, além de compartilharem a língua de sinais desde criança de modo autorizado ou não, pela abordagem pedagógica que a escola assume.

Contudo, Jorge narra outras experiências:

(...) comecei aprender português numa escola particular, numa turma só de ouvintes.

(...) eu precisava falar. A professora falava o capítulo, a página do livro. A gente tinha que se comunicar pelo método oral.

(...) comecei a estudar no INES em 2006, no 7º ano.

Certamente, tanto na família quanto na escola de ouvintes a aprendizagem da língua oral foi enfatizada e, como consequência direta, sua integração no mundo dos ouvintes. Podemos arriscar que viveu as experiências do *ouvintismo*. (SKLIAR, 1998).

Ser surdo para Jorge e sua família, possivelmente significava, um déficit biológico, uma deficiência, pois nasceu ouvinte. **Nasci ouvinte e com 01 ano fiquei surdo, tive um**

problema de saúde. Diante da surdez, foi submetido a *trabalhos reparadores e corretivos; à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação.* (SKLIAR, 2000). Somente foi exposto à língua de sinais aos 17 anos quando matriculado no CAP/INES. (...) **Aqui no INES tive contato com a LIBRAS e aprendi.** O Jorge utilizou a língua de sinais em sua narrativa, demonstrando fluência. Disse-nos que aprendeu a LIBRAS ao ingressar no INES, em 2006. Podemos observar como vem aprendendo rapidamente a Língua de Sinais. Parece ter sido exposto à linguagem oral bem cedo. Constituiu na oralidade, uma bagagem linguística favorável ao seu desenvolvimento cognitivo. Sacks (1990) nos fala da importância da linguagem para os processos cognitivos:

Nem a linguagem nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem “espontaneamente”, dependem da exposição à linguagem, comunicação e uso adequado da linguagem. Se as crianças surdas não são expostas, bem cedo, à boa linguagem ou comunicação, pode haver um atraso (até mesmo uma interrupção) da maturação cerebral, com uma contínua predominância dos processos do hemisfério direito e uma falta de “transferência” hemisférica. Mas se a linguagem, um código linguístico, pode ser introduzida até a puberdade, a forma do código (fala ou Sinal) parece não importar; só importa que seja bastante boa para permitir a manipulação interna...e então pode ocorrer a transferência normal para o domínio do hemisfério esquerdo.
(SACKS, 1990, p.128-129).

Por ser oralizado Jorge Henrique ocupa o papel de intérprete em muitas situações do cotidiano escolar do INES; nas interlocuções entre ouvintes e surdos, talvez professores e alunos. **Às vezes sou intérprete, olho para o ouvinte, faço leitura labial e compreendo. Passo para meus colegas em Língua de Sinais. Eu treinei bem as articulações dos lábios dos ouvintes.**

Ao falar da Língua Portuguesa, destaca em suas narrativas (...) **sabia que precisava aprender para futuramente usar no trabalho.**

- (...) **Eu gosto muito de engenharia, informática. Se for fazer uma dessas faculdades, vou precisar conhecer essas palavras. (...) preciso, se quiser crescer e estudar.**

- (...) **Claro que sim, [conversando sobre a importância do Português] para o amanhã.**

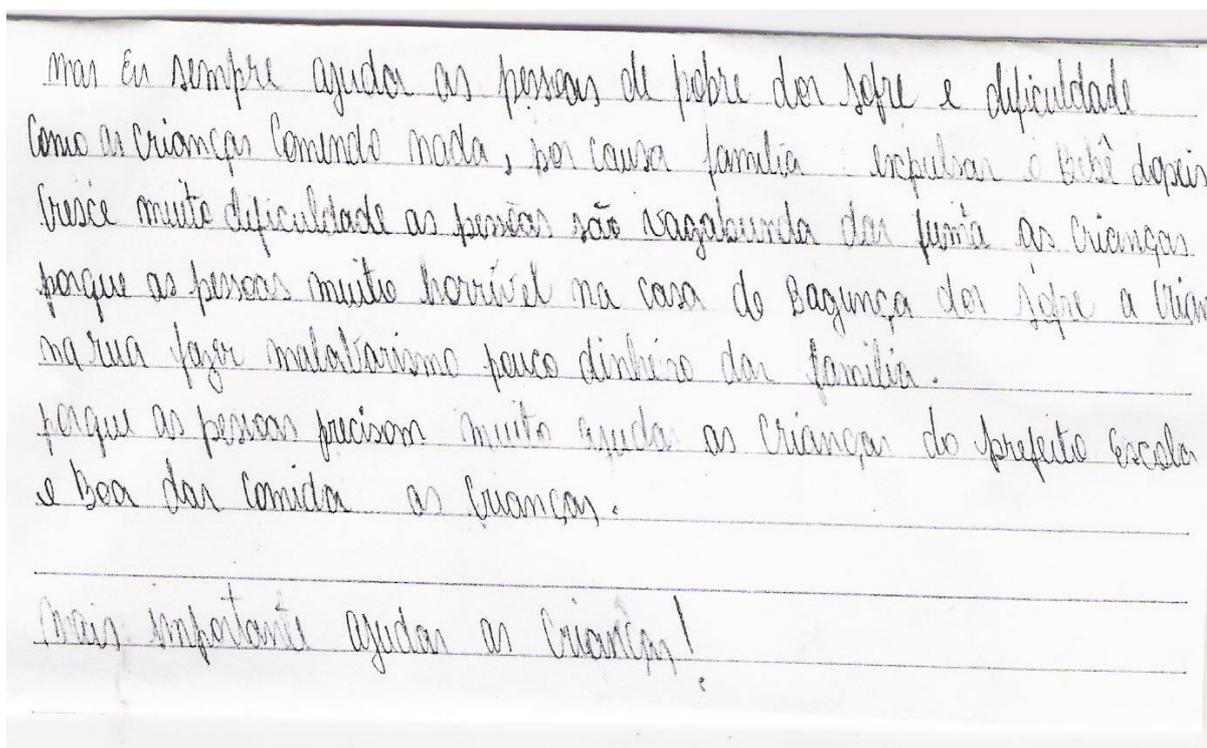
- (...) Um dia você vai ter que trabalhar fazer as coisas. O chefe pode pedir para você fazer alguma coisa e pode até testar você pelo conhecimento de português. Continuar ou não no trabalho pode depender disso.

Jorge enfatiza relações no aprendizado do Português com a vida adulta, com o mundo do trabalho, com as relações profissionais. Suas intenções projetam o futuro. Lembrei-me de Larrosa (2001), quando menciona a palavra futuro:

Com a palavra futuro nomearei nossa relação com aquilo que se pode antecipar que se pode projetar prever ou prescrever; com aquilo sobre o qual se pode ter expectativas razoáveis; com aquilo que se pode fabricar – se entendemos, como Maria Zambrano, que “o que se fabrica é o que vai do possível ao real”; com aquilo que depende de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade. (LARROSA, 2001, p. 286).

Jorge se encontra entre idéias, sonhos e também projeções do que naturalizou na escola. O sistema educacional, nestes últimos 50 anos, se organizou por uma pedagogia que enfatiza o acesso a uma vida melhor, através da aprendizagem escolar. Assim, a escolarização exerce legitimidade ao ingresso e progresso em nossa sociedade, sendo responsável pelas conquistas desde o período da infância até ao longo de nossas vidas.

Quando Jorge Henrique nos conta: **Um dia recebi uma carta de um amigo e pude perceber que se pode escrever coisas como sentir saudades, dizer se a pessoa é importante e legal, ou não é. Já observei que as pessoas recebem cartas de luz, coisas também escritas. Já recebi correspondências por e-mail, também são coisas que recebemos na forma escrita. É interessante!** Essa narrativa me sensibilizou! Jorge com sua história de surdo que viveu por muito tempo na escola de ouvintes, contou-me na língua de sinais (língua que vem aprendendo e ampliando seu conhecimento há apenas dois anos) sentimentos, emoções, descobertas. Ele parece ter compreendido que a escrita não é um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando necessário. Ela é repleta de nervuras e complexidades, necessitamos sempre pensar sobre o quê, como, quando e por quê escrever. Em um gesto simples, seguro, de modo prazeroso, Jorge oferece seu texto para ser lido por mim (e por muitos), como se me oferecesse um doce para saboreá-lo.



(...) **É muito legal poder pegar palavras soltas e organizar um texto e ter sentido.**

Nesse movimento Jorge apresenta seu texto e arrisco dialogar com sua produção sem a intenção de analisá-la à luz da linguística, pois não é o que proponho nessa investigação. Percebo que o texto de sua autoria foi construído a partir da *dialogia*, de muitas vozes... Com seus colegas de turma, sua professora e com o conhecimento de mundo que construiu/constrói (em leituras de jornais, romances, internet, nas novelas que assiste, na experiência da escola regular, na **ajuda na escrita pela mãe, primo, madrinha** [ouvintes], no aprendizado da língua de sinais, dentre tantas outras vozes). Bakhtin (2006) pensa a linguagem, em sua *dialogia*, no movimento que os sujeitos realizam com a língua em interações verbais (sejam elas orais ou sinalizadas). No seu texto, Jorge faz emergir a *polifonia* das muitas vozes que o constitui como *sujeito de natureza social e multifacetado*.

No seu texto também encontramos marcas da estrutura da língua de sinais, embora seu acesso a essa língua, aconteceu há pouco tempo e ainda vem construindo conhecimentos como percebemos através de sua narrativa (...) **na hora de estudar, gosto muito de usar o computador, ele é um facilitador. Pesquiso no dicionário digital de LIBRAS, o sinal de algumas palavras.** Identificamos no texto, que mesmo com ausência de elementos coesivos Jorge utiliza palavras, como por exemplo: *crianças, sofrimento, comida, pouco dinheiro, família* que remete a idéia trabalhada (Malabaristas de Sinal) sem equívocos. Nos leva acreditar que possui conhecimento do léxico da Língua Portuguesa. Ele nos diz: **Precisava também de vocabulário para viver a vida adulta. E aí sempre busquei (...) conhecer os**

significados das palavras. Revela-nos: **o mais difícil mesmo é a hora de mexer com os verbos**, encontramos no seu texto alguns verbos no infinitivo, sem flexioná-los.

Jorge Henrique nos encanta pela ousadia em apresentar sua escritura. Não se preocupou em expor sua produção. É comum tanto em práticas escolares quanto em outros espaços, comparar produções escritas de estudantes surdos aos dos ouvintes, alimentando assim a lógica da homogeneização. O fato do Jorge Henrique ousar, revela nos que não se importou com a avaliação e controle imposto pela supremacia do ouvinte que domina a escrita sobre o surdo que não a domina. Demonstrou ser potente no uso do Português escrito, porém não esconde que ainda falta...e precisa aprender: **Ainda falta alguma coisa, mas eu sou capaz!**

* * *

(...) Como a pessoa pode viver sem entender o que está em sua volta? (...) Imagina! Chegar ao cinema e contar somente com as caras e bocas que os atores fazem. Só isso não dá conta de passar toda a informação de um filme. (Bruno, 18 anos, estuda no INES desde 1994).

Meu nome é Bruno, tenho 18 anos estou no 9º ano e comecei a estudar aqui no INES em 1994. Com 4 anos (fez as contas antes de sinalizar), bem pequenino, bem novinho.

M- Quantas pessoas tem sua família?

B-Cinco, minha mãe, meu pai e irmãos. São todos ouvintes. Eu sou o único surdo em casa.

M- Onde você mora?

B - Moro em Jacarepaguá.

M- Você acha importante saber Português? Por quê?

B- (Sinaliza demonstrando muita certeza!) Eu acho importante o Português, nós precisamos conversar, nos comunicar. A gente precisa escrever quando não falamos, precisamos ter a escrita do português desenvolvida.

M - Em que situações você usa o português?

B- Em leituras de histórias, nos filmes, temos o português nas legendas e em várias situações em que o português aparece.

M- Você tem o hábito de escrever em português?

B-Não. Escrevo muito pouco.

M- Você lê algum tipo de texto?

B- De vez em quando sim, não muito.

M- Mesmo lendo pouco, você tem prazer com a leitura?

B- Sinto um pouco de prazer sim. Gosto muito da história do Saci Pererê. (Ele começa a narrar...). O Saci estava na floresta então o Senhor Barnabé estava dormindo com seu cachimbo na boca. Ai o Saci olhou e pensou: Oba! Essa é a hora que vou aproveitar para roubar o cachimbo do Sr. Barnabé e ai o Saci foi correndo e pegou o cachimbo na boca do Barnabé. O Senhor Barnabé acordou meio assustado, sem saber o que tinha acontecido e lá se foi o Saci com seu cachimbo depois do roubo.

M- Por favor, fale um pouco mais sobre o prazer que você tem com a leitura!

B- Pelo simples fato de ler e entender o sentido que aquela palavra significa já me emociona! Isso na hora da leitura causa uma sensação boa!

M- Você escreve em Português?

B- Gosto de escrever, mas principalmente, coisas que aconteceram como se fosse contando algum fato ocorrido.

M- Eu peço que ele narre sobre algum texto que tenha escrito.

B- Esqueci, no momento, não me lembro de nenhum para contar (sinalizar). Para um pouco, continua tentando lembrar. Fica olhando para o chão e diz: não tem jeito gente! Esqueci mesmo. Em casa tenho alguns textos desse tipo. Escritos e guardados.

M- Nesses textos, você escreve livremente ou são escritos para responder a solicitação da professora de Português?

B- Faço mais trabalho pedido pela professora e crio textos com menor frequência. A maioria dos textos são redações de sala de aula, trabalhos e tudo mais. Eu escrevo também mensagens de textos de celular para marcar algum encontro com alguém, com algum surdo. Por exemplo: Vamos nos encontrar na Central, aí marco um horário e nos encontramos. O telefone é uma facilidade. Como seria para nós surdos se o telefone não tivesse a possibilidade de enviar mensagem de texto, a tecnologia nos ajuda nesse aspecto. É muito bom ter a mensagem de texto no celular. Poxa! Brincadeira: existe a possibilidade de um ouvinte falar de graça no telefone, é só ligar a cobrar. Um surdo não tem a possibilidade de

enviar uma mensagem a cobrar. Seria legal aproveitando os avanços tecnológicos que criassem a possibilidade de enviar mensagens a cobrar.

M- Para você é importante aprender Português?

B-É sim. Para entender o que está escrito. Como a pessoa pode viver sem entender o que está em sua volta? Quando vai ao cinema, é importante entender o que está escrito lá e se emocionar com a história do filme. Imagina! Chegar ao cinema e contar somente com as caras e bocas que os atores fazem. Só isso não dá conta de passar toda a informação de um filme.

M- Onde você aprendeu/aprende o português?

B-É na escola, aqui na turma. Eu não aprendo fora da escola, às vezes minha irmã (ouvinte) me ensina alguma coisa.

M- O que torna o aprendizado do português mais difícil?Dê exemplos. O que você faz na sala de aula que ajuda esse aprendizado?

*B- O que sinto mais dificuldade é com as preposições e com o verbo ser. O uso do **de, da, do** é muito difícil para mim e nunca tive uma aula específica para aprender isso. Temos as frases para escrever e precisamos usar essas preposições, temos até a explicação do significado delas, mas não temos explicações de onde colocar o **de, da, do**. É difícil! Não consigo arrumar as frases direito, às vezes coloco as palavras que quero colocar nas frases, mas, não sei onde arrumar. Qual o local do **de, do, da**, das preposições. Melhor seria se o professor explicasse especificamente isso, com mais clareza. Sempre na hora das provas parece que ainda não aprendemos o suficiente para fazer aquela prova. Toda vez que recebemos uma prova temos a sensação do que está sendo cobrado não foi ensinado. Na verdade, o mais legal é que as avaliações fossem feitas parecidas como que foi trabalhado durante as aulas.*

M- Para você, existem situações, na sala de aula, que facilitam ou facilitaram aprender o Português? Dê exemplos. O que você faz na sala de aula que ajuda nesse aprendizado?

B- É importante que o professor tenha língua de sinais. Ajuda bastante as aulas serem dadas em língua de sinais. (Confirma mais uma vez), na hora da prova, da avaliação as perguntas deveriam estar mais próximas do que é trabalhado em sala de aula. (Outra dificuldade é a redação) não é legal fazer redação. Não consigo fazer redações. A professora inclusive fala que dá para fazer

que somos capazes de fazer e que precisamos treinar, temos que botar para fora. Ela nos incentiva dizendo que vamos conseguir. Na verdade, eu não consigo. Fazer o que? Eu não consigo.

M-Quando você diz que existe uma diferença do que é dado em sala de aula e o que é cobrado nas avaliações, não é devido ao aprendizado do Português como segunda língua?

B- Às vezes nós não conhecemos as palavras, o professor pede para consultar o dicionário, mas não se conhece também as palavras que define o significado da palavra que eu não entendi anteriormente. Então a explicação não consegue atingir, pois não compreendi o que estava escrito na definição do dicionário. Várias pessoas partem do princípio que o português é difícil. Acho que as pessoas que não entendem o significado das palavras precisam ter coragem de levantar a mão e pedir ao professor explicação até que o entendimento chegue.

M- Conte uma situação que você viveu em sala de aula!

B- Por exemplo: a palavra aproveitar, esse verbo eu não conhecia e aí eu precisava entender o que significava aquela palavra e pedi ao professor que me explicasse a palavra em língua de sinais porque não estava entendendo na frase. Ele fez o sinal de aproveitar eu logo compreendi.

M- Me diga o que torna o aprendizado do português mais difícil? Dê exemplos. O que você vive na sala de aula, aqui no INES que torna mais difícil aprender Português?

B- Os professores usam mais ou menos a língua de sinais. Eles são muito bons na hora de passar o texto e acho que seria melhor entender um conteúdo de cada vez até que todos aprendessem. Passar conteúdo no quadro, a cada dia uma matéria diferente. Não conseguimos fechar o ciclo de entendimento. É importante diminuir a velocidade dos conteúdos. Agradeço essa oportunidade de poder falar sobre minhas experiências com o Português e dar sugestões. Penso que deve mudar um pouco a maneira de dar aula, de fazer textos dentro da sala e passar a matéria escrita. Alguns surdos não são inteligentes, não têm conhecimento e aí não acompanham. Importante é esperar esse tempo de cada aluno surdo.

M- Para você, o português é difícil ou fácil? Por quê?

B-É difícil principalmente saber o significado das palavras. Seria legal, seria bem legal se as palavras tivessem um significado só, pelo menos. O problema é que as palavras mudam de significados dependendo da frase,

isso é mais difícil. Eu queria que tivesse o mesmo significado.

M- Na língua de sinais também, dependendo do contexto, os sinais têm outros significados.

B- Isso acontece em língua de sinais. Não podia acontecer no português.

Bruno, assim como Lucas, atribui importância ao português escrito na interlocução com os ouvintes, no lugar da oralidade da língua portuguesa. **Eu acho importante o Português, nós precisamos conversar, nos comunicar. A gente precisa escrever quando não falamos, precisamos ter a escrita do português desenvolvida.** Ele confirma a necessidade de comunicação com os ouvintes, através do Português na modalidade escrita.

Bruno reserva como lugar de aprendizagem a escola e nos conta: **É na escola, aqui na turma. Eu não aprendo fora da escola, às vezes minha irmã (ouvinte) me ensina alguma coisa.**

Faço mais trabalho pedido pela professora e crio textos com menor frequência. A maioria dos textos são redações de sala de aula, trabalhos e tudo mais.

Embora não perceba que utiliza a língua portuguesa em práticas sociais fora da escola, como por exemplo, em leituras de histórias ou em filmes, seus enunciados a seguir confirmam o uso: **Eu escrevo também mensagens de textos de celular para marcar algum encontro com alguém, com algum surdo. Por exemplo: Vamos nos encontrar na Central, aí marco um horário e nos encontramos. O telefone é uma facilidade. Como seria para nós surdos se o telefone não tivesse a possibilidade de enviar mensagem de texto, a tecnologia nos ajuda nesse aspecto. É muito bom ter a mensagem de texto no celular.**

Lodi (et al, 2004) relatam que a escrita, conforme vem sendo abordada pela escola, está desvinculada do contexto social, voltada para o conhecimento gramatical e/ ou de textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se aproximam dos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas. Essa prática está naturalizada no cotidiano da escola e Bruno (assim como os outros alunos participantes do estudo) não reconhecem seu uso fora do espaço escolar. O fato das práticas escolares de leitura e escrita estarem desconectadas do contexto social e de enfatizarem o conhecimento gramatical levam Bruno a nos dizer que: **É difícil principalmente saber o significado das palavras. Seria legal, seria bem legal se as palavras tivessem um significado só, pelo**

menos. O problema é que as palavras mudam de significados dependendo da frase, isso é mais difícil. Eu queria que tivesse o mesmo significado.

- Pelo simples fato de ler e entender o sentido que aquela palavra significa já me emociona! Isso na hora da leitura causa uma sensação boa!

Zaccur (2001) nos mostra:

a linguagem não se reduz a um jogo de quebra-cabeças que recupere perpetuamente o modelo. Trata-se antes de uma construção, um processo constituidor de identidades no encontro/confronto que se dá no grupo social, no cotidiano movimento de interação e interlocução. (ZACCUR, 2001, p.20).

E assim, Bruno e seus amigos, protagonistas desse estudo, referem-se às “palavras” como fios que se tecem, destecem e retecem as suas histórias de aprendizagem da língua portuguesa (na modalidade escrita), sendo usuários da língua de sinais como primeira língua.

Favorito (2006) em seus estudos nos ajuda a melhor compreender o que vivem esses praticantes do cotidiano no conflituoso espaço de aprendizagem/ensino do Português, na escola investigada.

As palavras, metonímia recorrente no discurso dos surdos simbolizam o português. As palavras às vezes tratadas como coisas parecem nesses discursos ao mesmo tempo totem e tabu. Saber as palavras salva o surdo de sua condição de exclusão social; não sabê-las significa estar destituído de valor naquele mercado lingüístico - a escola- em que o português tem peso de dólar [em alta]. As palavras- idealização do português- são contraditoriamente salvadoras e vilãs. (FAVORITO, 2006, p.19)

Bruno nos conta das suas dificuldades com a estrutura do português. **O que sinto mais dificuldade é com as preposições e com o verbo ser. O uso do de, da, do é muito difícil para mim e nunca tive uma aula específica para aprender isso. Temos as frases para escrever e precisamos usar essas preposições, temos até a explicação do significado delas, mas não temos explicações de onde colocar o de, da, do. É difícil! Não consigo arrumar as frases direito, às vezes coloco as palavras que quero colocar nas frases, mas, não sei onde arrumar. Qual o local do de, do, da, das preposições. Melhor seria se o professor explicasse especificamente isso, com mais clareza.** Mais uma vez questiono... São realmente dificuldades? Quais dificuldades? Modos próprios de lidar com o aprendizado de uma segunda língua? Por que nós, professores e professoras, não discutimos essas questões com nossos alunos/as? Deixamos que ocupem o lugar dos “menos capazes”? Bruno ainda nos diz:

(...) **nunca tive uma aula específica para aprender isso**, ele intuitivamente denuncia os modos equivocados que nós, docentes, lidamos com o ensino do português como segunda língua, sem a clareza do papel que essa língua ocupa. Nesse sentido, é visível que os estudantes surdos normalmente não estabelecem com a língua portuguesa (leitura e escrita) uma relação de interação e construção de sentidos, e sim uma postura corretiva e representativa de uma língua que é superior à sua.

(...) **sempre na hora das provas parece que ainda não aprendemos o suficiente para fazer aquela prova. Toda vez que recebemos uma prova temos a sensação do que está sendo cobrado não foi ensinado. Na verdade, o mais legal é que as avaliações fossem feitas parecidas com o que foi trabalhado durante as aulas.**

(...) **na hora da prova, da avaliação as perguntas deveriam estar mais próximas do que é trabalhado em sala de aula.** Com essas falas, Bruno demonstra viver a dicotomia *saber/ não saber*. Parece que está envolvido por olhares em que suas produções (e dos seus amigos da escola) são compreendidas como produto e não possibilidades. No diálogo com Esteban (1996) fica mais claro o que Bruno experiencia em relação à avaliação da aprendizagem.

A cada momento em que se observa um “desvio” da criança [do estudante] em relação ao padrão estabelecido, buscam-se meios para corrigi-la, redirecionando seu movimento. Na verdade, a professora precisa re-educar seu olhar, pois na sua formação foi lhe ensinado a buscar o “erro” para negá-lo (...) Encontrar o que o aluno sabe é tão importante quanto encontrar o que ele não sabe, mas numa perspectiva de que ainda não sabe, o que afirma a sua potencialidade para novas aprendizagens e a parcialidade de todo conhecimento. O que ainda não se sabe demarca uma síntese entre o conhecimento e o desconhecimento, devendo ser um direcionador da atividade pedagógica (ESTEBAN, 1996)

Quando Bruno nos diz (...) **Toda vez que recebemos uma prova temos a sensação do que está sendo cobrado não foi ensinado. Na verdade, o mais legal é que as avaliações fossem feitas parecidas como que foi trabalhado durante as aulas.** Ele está apontando o vácuo existente entre o construído em sala de aula, (através da língua de sinais, nas interações aluno x aluno e professor x aluno) e a avaliação escrita em português, muitas vezes fria e sem pistas para um leitor de segunda língua.

Não precisava ter mais de quinze anos como professora do INES para concordar com Bruno em suas narrativas... As avaliações são elaboradas na língua portuguesa, língua essa em que os alunos não se sentem seguros para demonstrar seus conhecimentos. Mais um desafio enfrentado pelos alunos e alunas!

Nesse sentido, muitas vezes o erro é induzido, impossibilitando que os alunos demonstrem seus saberes, conforme narra a seguir: **Às vezes nós não conhecemos as palavras, o professor pede para consultar o dicionário, mas não se conhece também as palavras que define o significado da palavra que eu não entendi anteriormente. Então a explicação não consegue atingir, pois não compreendi o que estava escrito na definição do dicionário. Várias pessoas partem do princípio que o português é difícil. Acho que as pessoas que não entendem o significado das palavras precisam ter coragem de levantar a mão e pedir ao professor explicação até que o entendimento chegue.**

Bruno também destaca (...) **não é legal fazer redação. Não consigo fazer redações. A professora inclusive fala que dá para fazer que somos capazes de fazer e que precisamos treinar, temos que botar para fora. Ela nos incentiva dizendo que vamos conseguir. Na verdade, eu não consigo. Fazer o quê? Eu não consigo.** O contínuo conflito que vive e sobre(vive) no dia-a-dia da escola, em relação à produção escrita nos leva a puxar outros fios de sua narrativa: **É importante que o professor tenha língua de sinais. – (...) os professores usam mais ou menos a língua de sinais.** Será que essas produções escritas na língua portuguesa são negociadas em um primeiro momento na língua de sinais? Existe uma língua compartilhada entre alunos/as e professores/as?

Em reuniões de professores e conselhos de classe, muitas vezes ouvimos que os estudantes surdos e surdas não sabem e não querem escrever a escrita da escola. Entretanto, podemos perceber, nas narrativas do presente estudo, várias situações nas quais os estudantes estão envolvidos com práticas sociais da escrita (e leitura) em seus cotidianos.

Segundo Karnopp (2000), os surdos e surdas usam um português diferente, ainda difícil de ser percebido pelos professores da língua portuguesa, pois esses, formados na tradição gramatical, rejeitam a pluralidade de manifestações lingüísticas dentro do universo da língua portuguesa pelos estudantes.

Giodarni (2006) nos mobiliza a refletirmos:

Professores estrangeiros na língua de sinais, que se aproximam, a descobrem, sinalizam em suas aulas, mas engessados na sua formação, mantêm, na centralidade da leitura e da escrita, experiências validadas pela escola. A escrita do surdo, nas experiências de sua vida já adulta, não é vivida nem pensada pelos professores. Vendas pedagógicas encobrem os olhos que disciplinam. Não *só* como a disciplina de português, mas *muito* com a disciplina do português. (GIORDANI, 2006, p.90).

E assim, mais uma vez, sutilmente, Bruno nos convida à reflexão (...) **acho que seria melhor entender um conteúdo de cada vez até que todos aprendessem. Passar conteúdo no quadro, a cada dia uma matéria diferente. Não conseguimos fechar o ciclo de entendimento. É importante diminuir a velocidade dos conteúdos.** Com essa narrativa, Bruno nos dá pistas para pensarmos os modos de ensinar, não somente a língua portuguesa, mas também os demais “conteúdos” escolares.

Não somente Bruno, mas Jorge Henrique, Lucas, Vitor, Luiz Felipe, Emanuel, Jefferson e Larissa experienciam uma escola como muitas outras... Vivem, (con)vivem, (sobre)vivem e nos convidam para refletir como ela se organiza. Sabemos que a escola, como espaço de transmissão de conhecimentos, escolhe conteúdos pedagógicos em detrimento de outros que são deixados de fora. Alves e Garcia (1999) problematizam essas escolhas:

(...) Escolhas que privilegiam aspectos morais que levassem à manutenção da autoridade nas mãos de quem sempre a teve, servindo para formar pessoas subordinadas a ordens sociais prescritas (...) eram deixados de fora aqueles conhecimentos que pudessem enfraquecer a “alma” dos educandos, bem como, os saberes “inúteis” como eram entendidos os saberes do cotidiano. (ALVES e GARCIA, 1999, p.86).

Desse modo, chegamos a um currículo oficial, em que hegemonicamente apresenta o conhecimento oficial, sendo composto pelo mínimo necessário, o suficiente para apropriação dos que frequentam o espaço escolar. Será esse currículo para todos? Ou apenas para os menos privilegiados? *Assim, o conhecimento das classes populares, construídos no cotidiano de suas vidas, vai sendo negado na escola, como o não “não-saber”, embora esteja lá e apareça por impertinência o tempo todo. (...) o “currículo negado.”* (Ibid., p.92).

Bruno, além de questionar em sua narrativa a dinâmica escolar, menciona também a questão do *tempo*, no processo de aprender/ensinar. Ele chama atenção para a organização pedagógica voltada para o tempo cronológico, que fraciona, subdivide, propõe sequências, movimenta-se com ritmos acelerados... Possivelmente, distanciado do movimento de aprendizagem dele e dos demais colegas. Sampaio (2008) nos ajuda a compreender o que Bruno aponta:

Como em outros espaços sociais, os relógios e os calendários refletem e regulam as estruturas rítmico-temporais das práticas da vida em comum, no universo escolar. Marcadores temporais de um tempo linear, sequencial, divisível, moderno. O tempo da escola parece referenciado, exclusivamente, em uma concepção mecânica do tempo. (SAMPAIO, 2008, p.25-26).

Ao mesmo tempo em que Bruno questiona as práticas da escola, ajuda-me a refletir sobre minha prática cotidiana. Pude compreender, apesar da dor, o quanto estou envolta na armadilha do currículo oficial, sempre preocupada em cumprir o programa préestabelecido, importando-me com o tempo linear, mecânico e esquecendo de buscar na relação dialógica (na qual acredito) práticas cotidianas reflexivas e significativas.

* * *

Concluindo... ou, propondo outros olhares.

*(...) A inconclusão que se reconhece a si mesma,
implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado
num permanente processo social de busca.
Paulo Freire*

*E, contudo, a impressão de acabamento e de fim,
o sentimento surdo que sustenta, anima nosso
pensamento, acalenta-o talvez assim com a
facilidade de suas promessas, e que nos faz crer que
alguma coisa de novo está em via de começar, de que
Apenas se suspeita um leve traço de luz
na orla do horizonte - este sentimento e esta impressão
talvez não sejam infundadas.*

Michel Foucault

É no caminho que aprendemos, a caminhar. Nessas palavras do poeta Antonio Machado busco inspiração para deixar emergir as lições que aprendi ao fazer essa investigação.

Conforme mencionado no início desse estudo, como professora do INES, inquietava-me o modo como meus alunos surdos lidavam com a Língua Portuguesa nas práticas cotidianas da sala de aula. No entanto, com o passar do tempo, já não me sentia como antes, uma professora novata e solitária nas minhas ideias. As rotineiras e calorosas conversas de professoras, nos intervalos do recreio, faziam-me perceber que o incômodo por mim vivido não era somente meu e sim nosso. Meu e de minhas colegas professoras³³ que compartilhavam comigo as mesmas angústias, desejos de *compreender o compreender* (BATESON, 1998) dos nossos alunos e alunas surdos/as. Como parceiras que somos até hoje, buscávamos leituras, organizávamos discussões, participávamos de congressos, enfim, *fortalecidas na luta comum, íamos tecendo novas redes de conhecimento e nos tornando professoras-pesquisadoras* (GARCIA, 2002). Destaco o dito por Regina Leite Garcia:

(...) [as professoras pesquisadoras] assumem uma *postura investigativa*, tornando-se *professoras-pesquisadoras de suas próprias práticas*. Muda o seu olhar, o seu escutar, o seu tocar, o seu provar, o seu cheirar; elas mobilizam todos os seus sentidos e os seus conhecimentos teórico-práticos para melhor compreender o que agora lhes parece tão complexo. É como se elas se tornassem um radar que tenta captar a realidade com a qual se deparam. (GARCIA, 2002, p.117).

Contudo, chegou o momento de pesquisar na intenção de aprofundar a compreensão dos *sujeitos encarnados* (NAJMANOVICH, 2001) - os estudantes surdos, e também me tornar melhor professora. As seguintes indagações me impulsionaram a seguir o caminho da pesquisa. Por que um número significativo de estudantes do INES não aprende a ler e a escrever a língua portuguesa? Quais os fatores que dificultam e os que facilitam o ensino e a aprendizagem do português na modalidade escrita? Porque nós professores e professoras do INES convivemos sempre com histórias de fracasso escolar e terminamos por nos (con)formar? Quais as práticas de ensino de Português que circulam no Colégio de Aplicação do INES? Os profissionais e estudantes surdos e surdas participam da organização da escola

³³ Grupo de professoras do serviço de classe de alfabetização e educação fundamental - 1º segmento, do qual faço parte e que se encontram diariamente nesses dez últimos anos. São elas: Ana Flores, Ana Maciel, Elaine, Eliana, Eloisa, Geise, Graça, Silene e Terezinha.

no que se refere ao uso das duas línguas? Qual é a representação de surdez presente no INES, como escola bilíngue?

Fui compreendendo no movimento de ir e vir dessa pesquisa, que esses incômodos eram comuns entre os próprios estudantes surdos, professores e professoras, porém não percebia que, no fundo, lidava com a aprendizagem (e o ensino) da Língua Portuguesa escrita, no cotidiano do INES, esquecendo, muitas vezes, que essa língua para os alunos e alunas surdos/as é a segunda e não a primeira língua. Estava e ainda encontro-me (agora mais atenta e cuidadosa) atrelada ao pensamento positivista. Ainda tenho como referência, principalmente nas ações vinculadas à prática pedagógica cotidiana, visões dicotômicas - certo/ errado, surdo/ ouvinte, saber/não saber - e as generalizações.

Sampaio (2008) nos convida, a vermos além das aparências, compreendendo, assim a realidade por outras lentes.

Não podemos esquecer o modo como aprendemos a compreender a realidade: de uma forma linear, harmônica e a-histórica. As formas simplificadoras de compreensão do real, ao valorizarem a ordem, entendida como harmonia, constância, invariância, em detrimento e oposição à desordem, tentam desconsiderar e eliminar as irregularidades, os imprevistos, as incertezas e as possibilidades que sobrevenham no curso da ação investigativa. Tentam, além disso, fazer-nos ver/compreender a realidade como se ela tivesse uma existência independentemente de nossas formas de pensar, atuar, enunciar, descrever, conhecer. (SAMPAIO, 2008, p.236).

Nesse sentido, venho entendendo que pesquisar o cotidiano é conviver com certezas e dúvidas, encontros e desencontros, determinações e acasos... É conviver com *sujeitos encarnados* (NAJMANOVICH, 2001), com alegrias, mas também com sofrimentos... A pesquisa contribuiu para (re)construir meu olhar para o real, buscando outras teorias para (re) significar a realidade social.

Cheguei ao campo da investigação, lendo meus alunos e alunas surdos/as pela lógica do positivismo, colocando-os no lugar das *ausências* (SANTOS 2007). Para Boaventura de Sousa Santos, a ausência pode ser entendida como tudo que inexistente ou é negligenciado, pelo fato de não se encaixar no modelo de racionalidade organizado. E assim, eu somente era capaz de perceber meu aluno/a surdo/a pelo viés do não saber o português, pelo fracasso escolar, pela lógica das suas *ausências*. Acabava assim, culpabilizando-o por suas experiências escolares não satisfatórias. Não era capaz de desconfiar do modo como nós professores e professoras lidávamos com a Língua Portuguesa e a ensinávamos. Daí desejar pesquisar o ensino e

aprendizagem da Língua Portuguesa. Porém em um dos encontros de pesquisa que participei, enquanto mestranda, minha orientadora prof^a doutora Carmen Sanches Sampaio me provocou dizendo que é bastante comum o ouvinte falar do sujeito surdo e lançou o desafio... Por que não, ouvir os estudantes surdos? Por que não trabalhar com suas narrativas? Por que não, ouvir deles/as como compreendem esse aprendizado? Aceitei a provocação e assumi o desafio...

Alves (2005), também menciona as narrativas como grande colaboradora na teia de produção de conhecimentos:

(...) Os trabalhos de pesquisas realizados com narrativas têm, assim, permitido trazer ao conhecimento mais amplo, histórias desconhecidas ou ignoradas, tanto de períodos anteriores ao atual, como da contemporaneidade, ou seja, têm permitido tecer uma outra história das escolas, pois conhecendo dados diferentes é possível escrever histórias diferentes. (ALVES, 2005, p.26).

Quando lá atrás, mencionei que a pesquisa no cotidiano nos confia viver alegrias, sofrimentos, certezas e incertezas, trago agora o vivido, sentido, experimentado. De um lado a alegria com as histórias de aprendizagem da Língua Portuguesa do Emanuel, Vitor, Jefferson, Lucas, Luiz Felipe, Larissa, Jorge Henrique e Bruno, e de outro, o confronto com suas experiências e meu fazer pedagógico, como professora do INES. Através das narrativas desses alunos e aluna fui (re)vendo-me como pessoa e como profissional, vivendo um misto de sentimentos! Foi revelador e emocionante! Um verdadeiro encontro com uma realidade, que eu não conhecia, narrado pelos praticantes do cotidiano. E assim, consegui me perceber como professora ouvinte, não proficiente em língua de sinais em uma escola bilíngue para surdos. Como? Que projeto bilíngue é esse?

Com as narrativas, pude compreender também que aprendizagem e ensino não se fragmentam, porém essa fragmentação se encontra visível na escola investigada e nos meus próprios modos de lidar com esse processo. Aprendizagem e ensino são indicomizáveis, conforme nos conta, por exemplo, o Jefferson: **Minha professora sabe sinais, algumas palavras ela me explica profundamente. (...) Eu ensino às vezes a professora por causa da Língua de Sinais dela. (...) minha amiga ouvinte me ajuda a escrever certo [no Orkut] o Português.** Ensino e aprendizagem... Aprendizagem e ensino... Se fundem, num movimento único e contínuo de *saberes, não saberes e ainda não saberes* na escola e fora dela.

E assim, as narrativas de Emanuel, Vitor, Jefferson, Lucas, Luiz Felipe, Larissa, Jorge Henrique e Bruno sinalizam questões importantes para a prática pedagógica cotidianamente realizada na escola:

- um ambiente de ajuda com outros interlocutores (professor/a, colega de turma, mãe, irmão, tia, madrinha e amigos) é imprescindível para a aprendizagem da língua escrita. Esse processo é um processo coletivo e não individual;
- é importante possuir conhecimento da Língua Portuguesa (escrita e leitura) para ingressar no mundo do trabalho e interagir com os ouvintes, nas relações cotidianas;
- a importância da imagem e do visual no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita;
- o processo de aprender a língua portuguesa na modalidade escrita não acontece apenas na escola, mas fora dela, no Orkut, no MSN, nos espaços culturais, como cinema, na escrita de mensagens no celular; em cartas e bilhetes para familiares, em diários;
- os estudantes surdos destacaram a ajuda imprescindível dos Assistentes Educacionais em LIBRAS no processo aprender/ensinar a Língua Portuguesa no dia-a-dia da sala de aula;
- é necessário repensar os modos estabelecidos de organização das disciplinas e seus conteúdos;
- a necessidade de que os professores e professoras do INES sejam proficientes na Língua de Sinais;
- o processo de avaliação vivenciado na escola é desarticulado do processo de ensino. A Língua de Sinais é a língua de instrução, mas, quase nunca é a língua que circula nos procedimentos avaliativos.

Assumir as narrativas dos estudantes surdos nessa investigação possibilitou trazer suas vozes, de modo geral, silenciadas dentro e fora da escola. Narrativas que me surpreenderam e

me fizeram (re)pensar modos aprendidos de lidar com os sujeitos surdos, apesar dos anos de experiência que possuo como docente do INES.

Bruno em sua narrativa nos diz: (...) **agradeço essa oportunidade de poder falar sobre minhas experiências com o Português e dar sugestões.** Uma oportunidade que não pode ser compreendida como concessão, pois no movimento de democratização das relações pedagógicas, defendido não apenas por mim, no INES, ouvir e reconhecer como legítimo o que os estudantes tem a dizer precisa ser constitutivo desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina, L. (Orgs.). O sentido da escola. In: Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p 81- 110.

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.21-31.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B. de; ALVES, N.(Orgs.). Pesquisa no/do/ cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13- 38.

_____. Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu “uso” em processos curriculares de formação de professores na Educação Superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campos Maracanã. Projeto de pesquisa incorporado ao PROCÊNCIA. Rio de Janeiro: mimeo. 2005

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Revista Teias, nº 7-8, ano 4. Jan/ dezembro 2003. Publicação eletrônica do programa de pós-graduação em Educação/UERJ- último acesso em 15/01/2009.

ANDRÉ, Marli. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 2003.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BAKTHIN. M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1998.

BATESON, Gregory. Pasos hacia una ecologia da mente. Argentina: Editorial Lohlé-Lúmen, 1998.

BEHARES, Luis. E. *Nuevas Corrientes em la Educacion del Sordo: de los enfoques clínicos a los culturales*. Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, RS, n.4, 1991.

BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CASTEL R. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, Ido A. M. Narrativas das professoras e professores alfabetizadoras (res) de Cabo Verde e Brasil: saberes e fazeres em destaque. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2008.

CICCONE, Marta. Comunicação Total. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. *Relatos de experiência e investigación narrativa*. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.

COUTINHO CUNHA Maria Dolores M. da. Mediação de esquemas na resolução de problemas de matemática por estudantes surdos. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras/UFRJ, 2004.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, vol. 23, n. 1-2, dezembro, 1997. Disponível em/ <http://www.scielo.br/scielo.php?script>. Acesso em 28 de novembro de 2007.

ESTEBAN, Maria T. Uma avaliação de outra qualidade. In: Presença Pedagógica, nº 8. Minas Gerais: Dimensão, mar/abril. 1996.

_____. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 199- 212.

_____. O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAVORITO, Wilma. Educação bilíngüe para surdos in Anais do III Congresso brasileiro sobre Educação Especial. Os desafios de uma educação de qualidade para todos. Curitiba, 20 a 22 de maio de 1999.

_____. O difícil são as palavras; representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2006.

FERNANDES, Eulália. Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____. (Org.). Surdez e bilingüismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita; Em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. (org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In GARCIA, Regina Leite (Org.) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 157-175.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. “Uma proposta de ensino de Português como segunda língua para o INES: uma experiência de pesquisa-ação. In Anais do Seminário: Surdez, Cidadania e Educação: Refletindo sobre os processos de Exclusão e Inclusão”. Rio de Janeiro: INES. 19 a 22 de outubro de 1998.

_____. Aquisição do Português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.), Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos, Porto Alegre: Mediação, p.25- 34.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N. e GARCIA, R.L. O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A,1999,p. 17- 41.

GARCIA, Regina Leite (Org.). Pesquisa com o cotidiano, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. (Org.). Método Métodos Contramétodo.São Paulo: Cortez,2003.

_____ e ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. In:ESTEBAN, M.T., ZACCUR.E. (Orgs.). Professora- pesquisadora uma práxis em construção, Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.105-125.

GERALDI, J.W.; FICHTNER,B.; BENITES.M. (Org.). Transgressões convergentes, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In LODI, A.C.B.et.al. Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 39-49.

_____. e MOURA, Lia de. Letramento e Surdez: a visualização das palavras. In Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, junho, 2006, p. 111-121.

GIORDANI, Liliane, F. Língua escrita: letras (im)prováveis na educação de jovens e adultos surdos. In Educação Temática Digital, V.7, N°2, 2006, p.88-96.

GÓES, Maria Cecília R. Linguagem, Surdez e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Marise Porto. O sempre construir... na teia do cotidiano escolar: uma professora ouvinte com alunos surdos. Niterói, 2003, 53p, monografia, Faculdade de Educação, UFF, 2003.

Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística. Disponível em: www.ipol.com.br. Acesso em 28/05/2009.

KRAMER, S.; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs). Infância: fios e desafios da pesquisa, Campinas: Papirus, 1996.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, nº116, p.41-59, julho, 2002.

LANE, Harlan. A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARROSA, J e SKLIAR, C. (ORG.) Habitantes de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/mar/abr, nº 19, 2002.

_____. Pedagogia Profana- Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LODI, Ana, C. O poder da escrita e a escrita do poder. In LODI A.C; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. de. Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.19-26.

_____. Ana C.; MOURA, Maria, C. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. In Educação Temática Digital, Vol.7, nº 2, 2006.

LOUREIRO, Vera Regina. Aquisição tardia de Línguas de Sinais por surdos adultos: construindo possibilidades de significação e inserção no mundo social. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras/UFRJ, 2004.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Brasil Império: estado da arte em história da educação brasileira – estudos dos intelectuais. <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos.html>.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2007.

MURASSI, Cecília Midore. A educação no processo de organização e consolidação do império no Brasil: o pensamento de Bernardo Pereira de Vasconcelos (1815 -1877). <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos.html>.

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado - questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Marilene. A questão da pré-escola para crianças surdas. In: Revista Espaço, nº. 2, Rio de Janeiro, 1991.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Boaventura & a educação, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIS, José M. Vida Cotidiana - Enigmas e revelações, São Paulo: Cortez, 2003.

PRADO, Guilherme do Val T. & SOLIGO, Rosaura (org). Porque escrever é fazer História. Campinas, 2005.

PEDREIRA, Silvia Maria F. Porque a palavra não adianta: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica/Rio de Janeiro, 2006.

PÉREZ, Carmen Lúcia. V. Cotidiano: história (s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professorasalfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.97-118.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez, um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In FERNANDES, Eulália. (org.). Surdez e bilingüismo, Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. & SCHMIEDT, Magali L.P. Idéias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REILY, L.H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré- escolares surdos. In: SILVA.I.R.; KAUCHAKJE,S.: GESUELI,Z.M. (ORG.). Cidadania, surdez e linguagem. São Paulo: Plexus, 2003.

ROCHA, Solange. História do INES. Revista Espaço: edição comemorativa dos 140 anos. INES/MEC, 1997.

_____. O INES e a educação de surdos no Brasil – aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. INES/MEC, 2007.

SÁ, Nídia Regina L. de. Educação de Surdos – A caminho do bilinguismo. Niterói: Ed da Universidade Federal Fluminense, 1999.

SACKS, Oliver. Vendo Vozes. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SAMPAIO, Carmen Sanches. A formação da professora-pesquisadora no diálogo prática-teoria-prática in VARANI, Adriana, FERREIRA, Claudia R. PRADO, Guilherme do Val Toledo, (orgs.). Práticas docentes trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 247-259.

_____. Alfabetização e formação de professores – Aprendi a ler (...) quando misturei aquelas letras ali.... Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANCHES, Carlos. La Léngua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, Carlos. (Org). Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos, v.2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SARAMAGO, José. Cadernos de Lanzarote II: Companhia das Letras, São Paulo, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos-de-trabalho/menu_base-text-trab.htm. Acesso em 04/03/2008.

SKLIAR, Carlos. *La Educación de los sordos. Uma reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC, 1997.

_____. (Org.). A surdez um olhar sobre as diferenças: Porto Alegre, Mediação, 1998.

_____. Educação & Exclusão: abordagens sócio- antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. In: Revista Brasileira de Educação, ANPED, 1998.

SILVA, Daniele N.H. S (Org.). Educação especial: memórias e narrativas docentes: Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, 2005.

SILVA, Valdir. Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In QUADROS, Ronice Muller de (org.). Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul. 2006.

SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita- a alfabetização como processo discursivo, Campinas, São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Maria A.L.A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade? Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

SOUZA, Regina de. Que palavra que te falta? linguística e educação; considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Situação bilíngüe nacional – os cidadãos surdos In; Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. Rio de Janeiro, INES, 1998.

_____. Educação de surdos e questão de norma. In: LODI, A.C. HARRISON, K.M.P; CAMPOS.S.R.L.; TESKE. O. Letramento e minoria. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.136-143.

SOUZA, V.C. (orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Anais do XI Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STÖBEL, Karin, L. História dos Surdos: Representações “Mascaradas” das Identidades Surdas. In: QUADROS, R.M e PERLIN, G. (Orgs.), Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p -18-37.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In COSTA, Marisa Vorraber. Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23 -38.

VYGOTSKY, Lev. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. 6ª edição, 2003.

ZACCUR, Edwiges.” Fala português, professora.” In GARCIA, Regina L.(org.). Alfabetização dos alunos das classes populares, São Paulo: Cortez, 2001, p.14-30.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In ZAGO, N; CARVALHO, M.P.de; VILELA, R.A. T (orgs.). Itinerários de pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.287-309.

ANEXOS

Anexo 1- Roteiro da conversa com os estudantes do CAP/INES

Anexo 2- Autorização dos pais ou responsáveis

Anexo 3- Alfabeto Datilológico

Anexo 4- Regimento Interno do INES

Anexo 5- Organograma do INES

ANEXO 1 –

Roteiro da conversa com os estudantes do CAP/INES

Roteiro da conversa

I- Identificação.

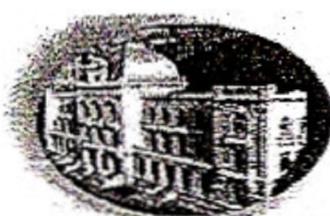
- 1- Qual seu nome, seu sinal, idade e série?
- 2- Quando você começou a estudar no INES?
- 3- Quantas pessoas tem sua família, há outras pessoas surdas ou é só você?
- 4- Onde você mora?

II - Sobre o ensino, a aprendizagem e uso da língua portuguesa dentro e fora do INES.

- 1- Você acha importante saber Português? Por quê?
- 2- Em que situações você usa o Português?
- 3- Você escreve em Português?
- 4- Você lê textos escritos em Português?
- 5- Você lê o quê?
- 6- Escreve o quê? Quando? Onde?
- 7- Onde você aprendeu/aprende o português?
- 8- Para você, o que facilita ou facilitou aprender o Português. Dê exemplos. O que você faz na sala de aula que ajuda esse aprendizado?
- 9- E me diga, também, o que torna o aprendizado do Português mais difícil? Dê exemplos. O que você vivencia na sala de aula, aqui no INES, que torna mais difícil aprender Português?
- 10- Para você o português é difícil ou fácil? Por quê?

ANEXO 2 –

Autorização dos pais ou responsável



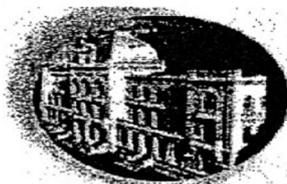
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
 DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
 COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
 DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____
 carteira de identidade nº. _____, expedida pelo
 _____, em ____/____/____ responsável pelo
 aluno _____ da _____ série,
 turma _____, autorizo a participação do meu filho em filmagens de
 entrevistas, que serão transcritas e em fotografias na pesquisa da professora
 desta instituição, Marise Porto Gomes, mestranda do Programa de Pós-
 Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de
 Janeiro- UNIRIO.

Assim, autorizo a utilização das imagens e entrevistas,
 exclusivamente para esse fim.

Rjo de Janeiro, _____ de _____ de 2008.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS

Sr. Responsável

Marque com um X a alternativa que expressa a sua vontade:

- autorizo usar o nome do meu filho na pesquisa.
- não autorizo usar o nome do meu filho na pesquisa.
- autorizo meu filho escolher junto com a pesquisadora se deseja ou não usar seu nome na pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2008.

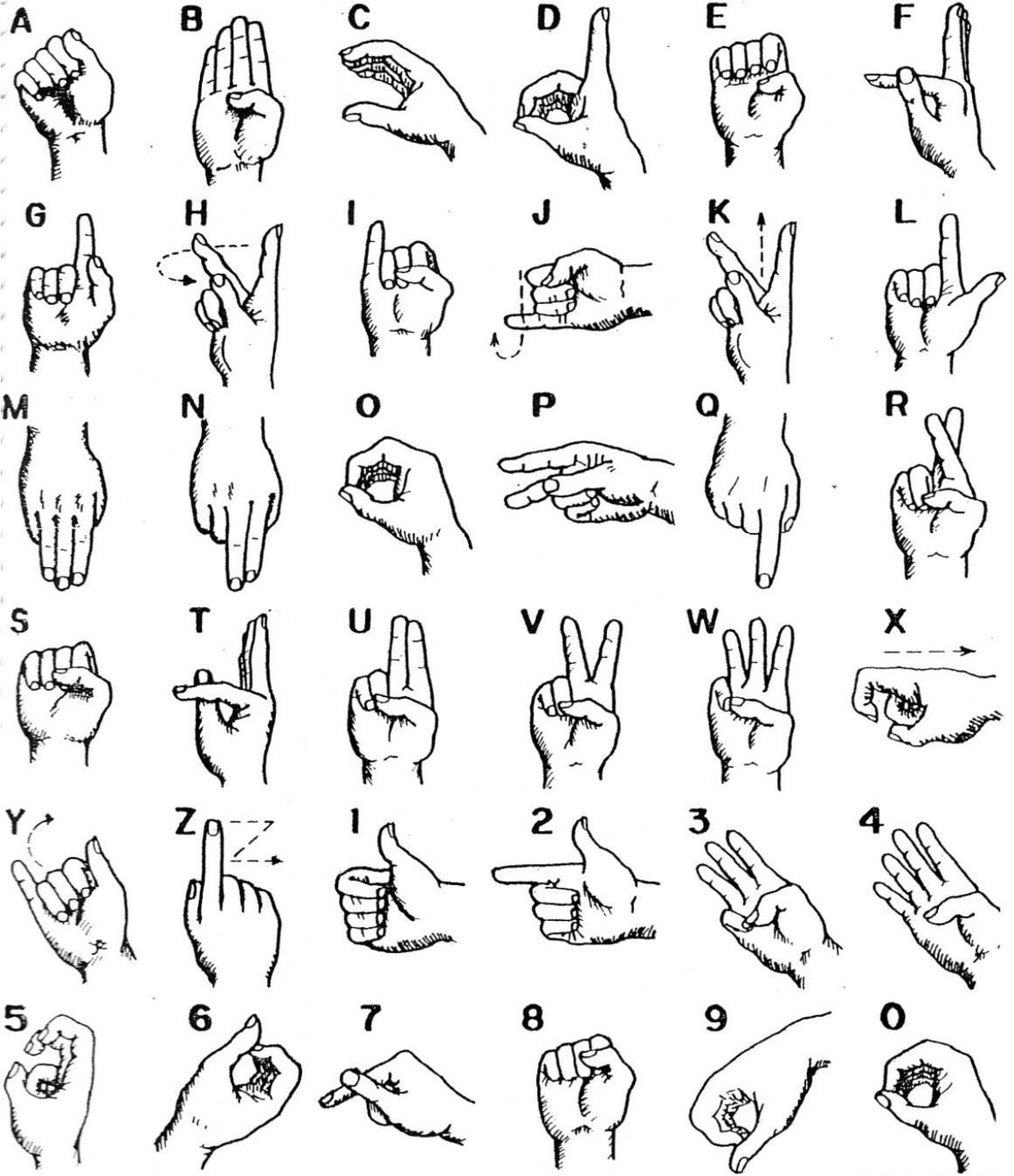
Assinatura do responsável

Nome do aluno: _____ Série: _____
Turma: _____

ANEXO 3 –

Alfabeto Datilológico

ALFABETO MANUAL



ANEXO 4 –

Regimento Interno do INES



Comandante-Divisão JOÃO RICARDO MACIEL MONTEIRO EVANGELINO
 Major-Brigadeiro-do-Ar ODEIL MARTUCHELLI FERREIRA
 Major-Brigadeiro-do-Ar ALVARO KNEIPP DOS SANTOS
 Major-Brigadeiro-do-Ar ANTONIO FRANCISCANGHELIS NETO
 Major-Brigadeiro-Intendente PEDRO NORIVAL DE ARAÚJO
 Major-Brigadeiro-do-Ar MARCELO MÁRIO DE HOLANDA COUTINHO
 Major-Brigadeiro-do-Ar DIRCEU TONDELO NÓRO
 Major-Brigadeiro-do-Ar FLAVIO DOS SANTOS CHAVES
 Prefeito do Município do Rio de Janeiro EDUARDO DA COSTA PAES
 Contra-Almirante (3N) EDUARDO MACULAN VICENTINI
 Contra-Almirante (3N) CARLOS PASSOS BEZERRA
 Contra-Almirante (3N) FERNANDO ANTONIO DE SIQUEIRA RIBEIRO
 Contra-Almirante FRANCISCO CARLOS ORTIZ DE HOLANDA CHAVES
 Contra-Almirante BERNARDO JOSÉ PIERANTONI GAMBOA
 Contra-Almirante WALTER CARARA LOUREIRO
 Contra-Almirante JOSÉ MORAIS SINVAL REIS
 Contra-Almirante CARLOS ALBERTO GUMARÃES DE ALMEIDA E ALBUQUERQUE
 General-de-Brigada ROBERTO SEBASTIÃO PETERNELLI JÚNIOR
 General-de-Brigada (B1) PAULO DAVI DE BARROS LIMA
 Ministro de 2ª classe CRISTIANO WEITAKER
 Brigadeiro-Intendente JORGE LUIZ MICHELIN
 Brigadeiro-Intendente ALBERTO TAVARES DE OLIVEIRA
 Brigadeiro-Engenheiro CLODOALDO DA SILVA BANDEIRA
 Brigadeiro-do-Ar LUIS ANTONIO PINTO MACHADO
 Brigadeiro-Médico JORGE RIBELLO FERREIRA
 Brigadeiro-do-Ar RUI VALDIR ADOUSTO FOGAÇA
 Brigadeiro-do-Ar RUI ROBERTO DE MEDEIROS DANTAS
 Brigadeiro-do-Ar RUI RICARDO DA SILVA SERRAN
 Consultor Jurídico do Ministério da Defesa CLEJO JOSÉ DA FONSECA FILHO
 Diretor do Departamento de Política de Aviação Civil do Ministério da Defesa FERNANDO ANTONIO RIBEIRO SOARES
 Capitão-de-Mar-e-Guerra MARCOS THIAGO NAZARETH RAMOS
 Capitão-de-Mar-e-Guerra SANTOS JORGE ESPERANÇA JÚNIOR
 Capitão-de-Mar-e-Guerra (3eP) ALFREDO BOTELHO MACHADO
 Capitão-de-Mar-e-Guerra (T-RM1) JOSÉ AMÉLIO DA SILVA
 Capitão-de-Mar-e-Guerra (T-RM1) MARGA DE FÁTIMA MARTINS DA COSTA
 Coronel Inf DIVALDO FIGUEIREDO MENDES
 Coronel Cav RUBENS APARECIDO PEDRO
 Coronel Cav LUIZ CLAUDIO CYRILLO
 Coronel Com JULIO CESAR FIMBELLE DE SANTANA
 Coronel Eng GUILHERME JOSÉ DO NASCIMENTO FILHO
 Coronel Eng CARLOS ALBERTO MACIEL TEIXEIRA
 Coronel Inf ADALBERTO ANTONIO DE FARIA
 Coronel Eng CARLOS EDUARDO KROHFF PLÁ
 Coronel Inf CÉSAR ADOUSTO ABEU DE OLIVEIRA
 LIMA
 Coronel Art ACHILLES FURLAN NETO
 Coronel Com MARCELO PONTANARI DE CARVALHO
 Coronel Art JOSÉ GALAÇÓ RIBEIRO JÚNIOR
 Coronel Eng PAULO MOURÃO PIETROLOUNGO
 Coronel Av EDUARDO LUIZ RODRIGUES
 Coronel Inf JOÃO ROBERTO PIRASSININGA
 Coronel Eng LEONARDO MAGALHÃES NUNES DA SILVA
 Coronel Inf ERNESTO HENRIQUE FOUQUET
 Coronel-Avador RUI MARCOS ANTONIO RIBEIRO
 Senhor RUI CÉSAR BRANDI DA SILVA
 Senhor JOSÉ JORGE DA COSTA
 Senhora ANJELA MARIA XAVIER OLIVEIRA MONTEIRO
 Senhora DANIELA SIMONINI TEIXEIRA
 Senhor FÁBIO FAZLI RAHMIMAY RAHIMANI
 Senhor CARLOS EDUARDO PEREIRA DUARTE
 Senhor ADRIANO PORTIELLA DE AMORIM
 Senhor RICARDO CHAVES DE MELO ROCHA
 Capitão-de-Infantaria WAGNER DA COSTA FREITAS
 Capitão-de-Infantaria (IM) JOSÉ ALEXANDRE PIRIS
 Capitão-de-Infantaria MARCOS DOS SANTOS GARCIA DA FONSECA
 Capitão-de-Infantaria (T) JULIO CÉSAR DE ARAÚJO
 Capitão-de-Infantaria UARLEM DE SA RUSSENE
 Tenente-Coronel Inf ROBERTO RIBEIRO DE ALBUQUERQUE
 Tenente Coronel MBI NILTON JOSÉ MULLER DE OLIVEIRA
 Tenente Coronel Inf JOSÉ DE STEFFANO VELASQUE CARDOZO

Tenente-Coronel Inf RAWLISSON GOMES DE SOUZA
 Tenente-Coronel Art ROBERTO CARLOS BENTO DA PAIXÃO
 XÃO
 Tenente-Coronel Inf OTAVIO RODRIGUES DE MIRANDA FILHO
 Tenente-Coronel Av ALCIDES TEIXEIRA BARBACOVIM
 Tenente-Coronel Av FLAVIO RAIMUNDO FERES
 Tenente-Coronel Av RENATO LIMA
 Tenente-Coronel Av GERALDO CORRÊA DE LYRA JUNIOR
 NEOR
 Professor-Doutor EURICO DE LIMA FIGUEIREDO
 Professor-Doutor MARCELO KNÖRICH ZUFFO
 Engenheiro RICARDO LUIZ GUMARÃES DE AZEVEDO
 DO
 Capitão-de-Corveta RICARDO JACQUES FERREIRA
 Capitão-de-Corveta (C17) MARCONI ALVES CRISTO
 Capitão-de-Corveta CARLOS MARCELO FERNANDES
 CONSIDERA
 Capitão-de-Corveta MAURÍCIO DO NASCIMENTO PINTO
 Major Inf PAULO ROBERTO DE MENDONÇA E PAULISTA
 Major QEM ANDERSON TESCHE HOSKIN ALVARENGA
 Major Inf CARLOS HENRIQUE SALES SIMAS FARIAS
 Major MBI PAULO QUEIROZ ARAÚJO
 Major Art JULIO MARCELO FERNANDES DÁVILA
 COSTA
 Major Inf ANÍBAL SILVA BATISTA
 Major Av EMÍLIO CARLOS AMBROSI
 Major Av MARCIO RODRIGUES PEREIRA
 Major Av ROBERTO LISIANNAS OLASTINI
 Tenente-Secretário GUILLERMO ISNARRIAGA A. BARRERA
 BOKA
 Funcionário Brasileiro da MINISTARH LUIZ CARLOS LAURICIA
 DA
 Senhora JOCYANE KARISE FIGUEIROA
 Senhora JOSÉ VICENTE SANTINI
 Senhora NÉCIA DE MOURA CILIAS
 Senhora IES DIAS MACIEL DE LIMA
 Capitão-Tenente (T) ANA PAULA ALVES DE SOUZA
 Capitão Inf KLAUBER ROBERTO CANDIAN
 Capitão Cav ALEXANDRE ALMEIDA MÖLLER
 Capitão Cav SÉRGIO DE SOUZA VILLARIS
 Capitão Inf MARCUS VINÍCIUS CARVALHO DAS NEVES
 VIS
 Capitão Inf LEONARDO DA SILVA MELLO
 Capitão Inf ARIBERTO LUCIANO SOUZA COSTA
 Capitão Inf ALEX OLIVEIRA ESCALBEIRA
 Capitão Com ROBERTO BRITO GAMA
 Capitão Cav EDUARDO COELHO RODRIGUES
 Capitão Inf JULIO CÉSAR DOS SANTOS SILVESTRINI
 Capitão QAO RAIMUNDO EDUARDO DE CARVALHO
 Capitão Inf IRIBERTO BARBOSA PÉTT DE MAGALHÃES
 Capitão Inf ROBERTO SCHAEKIM VALDES LAMIM
 Capitão RUI SYDNEY RODRIGUES RODRIGUES
 Senhora ZILMAR FERREIRA LIMA
 Senhora ESPERIDITA SOARES DE ARAÚJO
 Senhora NILSA PAULO DE AZEVEDO
 Senhora ELIZABETH SANTANER DA SILVA
 Senhora ADALBERTO RODRIGUES DE MAGALHÃES
 Senhora JOSÉ IRASILEDO MARIZ
 1º Tenente (3N) MARCO AUGUSTO GOMES VIEIRA
 1º Tenente QAO LUIZ ROBERTO DA SILVA BRAGA
 1º Tenente QAO JOSÉ DEMERVAL DE SOUZA
 1º Tenente QAO ALDIR ROGO
 1º Tenente Dent JORGE MIGUEL AGUIE MACHADO
 ARAÚJO
 2º Tenente QAO ADELSON ALVES VERDAM
 2º Tenente (3eP) ANTONIO GOMES PEREIRA GUERRA
 FILHO
 Senhor MANOEL MESSIAS BORGES
 Senhor WISMAR GOMES DA SILVA
 Senhora IDELEUZA ATALDES SANTANA
 Suboficial (3N-CN) LUCIO ALJUSTO RIBEIRO
 Suboficial (3N) VALDEVAN CANDIDO DA SILVA
 Suboficial (3N-MB) SAMUEL FELINTO DOS SANTOS
 Suboficial (3T) SEBASTIÃO ALVES DA SILVA
 Suboficial (3T-RM1) ADOLAR JOSÉ DA SILVA
 Subtenente Eng AILTON JOSÉ VAZ
 Subtenente Inf ALVIM JOSÉ PEREIRA
 Subtenente Eng LUIZ CARLOS RAMOS FRANCISCO
 Subtenente Cav PAULO DE TARSO DE OLIVEIRA
 Subtenente Av MBI LUIZ HENRIQUE VILCHAU
 Subtenente Art ANDRÉ ELISELANO DA SILVA
 Subtenente Com MARCOS ANTONIO DA SILVA
 Suboficial SAID JOSÉ CARLOS BEZERRA PEREIRA
 Suboficial SAID WALTER COSTA DE ARAÚJO
 Suboficial SAID ANTONIO EDUARDO DUARTE CRUZ
 1º Sargento Inf AIRTON ROBERTO FRIESE
 1º Sargento Av MBI EMERSON LUIS DOS SANTOS
 1º Sargento Av MBI JAILSON PEREIRA DE JESUS
 1º Sargento Av MBI HEBERSON BASSOS LORATO
 1º Sargento Av MBI JOÃO CARLOS GALDINO
 1º Sargento S05 ADRIANO BRAZ DE LIMA
 1º Sargento SAD ADAUTO DE FREITAS MOREIRA
 1º Sargento INSP PAULO RINATO FLORES
 1º Sargento SAD CARLOS JOSÉ DE SOUZA
 2º Sargento Av MBI FÁBIO ANDRÉ DE OLIVEIRA
 2º Sargento Com CLETON HENRIQUE BRUNZSCHUIR

2º Sargento Av MBI RODRIGO DOS SANTOS DE OLIVEIRA
 2º Sargento Av MBI EDGARDO DE MORAIS TAVARES
 2º Sargento Av MBI AQUINO BENEDES NETO
 2º Sargento Av MBI CLODOALDO DOS SANTOS LISBOA
 2º Sargento Com JALLES PAULO SIMÕES
 2º Sargento Av MBI HELINO MACEDO NUNES
 2º Sargento Av MBI PAULO MARCIO APRIGIO
 2º Sargento Av Ap ENRIAS REATEOLI FRANCO JUNIOR
 3º Sargento (MO) CARLOS HENRIQUE SILVA
 3º Sargento Av Ap KLEBER NASCIMENTO DE OLIVEIRA
 3º Sargento Av MBI ANDRÉ LUIS DOS SANTOS SANTANA
 3º Sargento Av MBI CRISTIANO LEAL SCIENZA
 3º Sargento Com RONALDO ROMÃO BARBOSA DA SILVA
 3º Sargento QM CLÁUDIO ALVES MARTINS
 3º Sargento QM ROMÉLIO CÉSAR SOUZA DA SILVA
 3º Sargento Cav OSMAR FERNANDES LIBERATO
 3º Sargento QM ANTONIO INACIO FERREIRA
 3º Sargento QM REGIS RODRIGUES NEVES
 3º Sargento QM IDEVANI DA SILVA (Post-Mortem)
 3º Sargento QM JOSÉ ALVES MONTALVÃO NETO
 3º Sargento QM RIBALDÃO DOS SANTOS
 3º Sargento QESA CLAUDIONOR BRASEL PEREIRA DA SILVA
 Senhora RUTH FERREIRA MOURA
 Senhor ROBERTO PAIXÃO DE AZEVEDO
 Cabo JOAQUIM LIMA DE FARIAS
 Cabo JOÃO LIMA LIMA
 Cabo MARCO SILVA DALMEIDA NETO
 Cabo EDUARDO SILVA DE OLIVEIRA
 Cabo VALFRANCO FERREIRA DA SILVA
 Sargento-Mor INACIO GOMES DOS SANTOS
 Soldado LEONARDO DE ARAÚJO PEREIRA
 Soldado PEDRE DE SOUZA MIRANDA
 Soldado ALLAN HENRIQUE FERREIRA PASSOS
 NELSON A. JOHIM

SECRETARIA DE ENSINO, LOGÍSTICA, MOBILIZAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

PORTARIA Nº 462 MD, DE 8 DE ABRIL DE 2009

O SECRETÁRIO DE ENSINO, LOGÍSTICA, MOBILIZAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MINISTÉRIO DA DEFESA, no uso da competência que lhe foi subdelegada pelo Art. 1º da Portaria nº 536/MD, de 24 de junho de 2005, e considerando o disposto nos Art. 4º e 6º do Decreto-Lei nº 1.177, de 21 de junho de 1971, combinado com o Art. 9º do Decreto nº 2.278, de 17 de julho de 1997, resolve:

- Art. 1º Conceder inscrição junto ao Ministério da Defesa (MD) à empresa AEROCOPPOLYFÍSICA LATINOAMERICANA, com sede à Calçada das Mangueiras nº 163, Sala 02, Condomínio OI, Comercial Alphaville, CEP 06455-408, Barueri/SP, inscrita no CNPJ sob o nº 05.217.075/0001-62 como Organização Especializada Privada, categoria "c".
- Art. 2º Considerar a inscrição válida a partir da data da publicação em Diário Oficial, pelo período de 3 anos.
- Art. 3º Durante o período de vigência da inscrição, a empresa deverá continuar ao MD qualquer atividade referente à sua capacidade técnica e/ou jurídica.
- Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

General-de-Exército JOSÉ SÉLITO CARVALHO SIQUEIRA

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 323, DE 8 DE ABRIL DE 2009

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no 4º do Decreto Nº 6.320, de dia 20 de dezembro de 2007, resolve:

- Art. 1º Aprovar o Regulamento Interno do Instituto Nacional de Educação de Surdos, na forma do Anexo à presente Portaria.
- Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, fica revogada a Portaria Nº 2.830, de 17 de agosto de 2005.

FERNANDO HADDAD

ANEXO

REGIMENTO INTERNO DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

TÍTULO I

Do Instituto e seus objetivos

Art. 1º O Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, criado pela Lei Nº 939, de 26 de setembro de 1957, com demonstração dada pela Lei Nº 3.198, de 6 de julho de 1957, órgão



específico, singular e integrante da estrutura organizacional do Ministério da Educação, conforme Decreto Nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007, de referência nacional na área da surdez, dotado de autonomia limitada e subordinado diretamente ao Ministro de Estado da Educação, passa a reger-se pelo presente Regimento e pela legislação de ensino.

§1º O Instituto Nacional de Educação de Surdos destina-se a promover a educação, sob múltiplas formas e graus, a ciência e a cultura geral, e tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, da publicação ou de outras formas de comunicação;

V - assistir o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

§2º Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos compete:

I - subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação na área da surdez;

II - promover e realizar programas de capacitação de recursos humanos na área da surdez;

III - assistir, incrementalmente, os sistemas de ensino, visando ao atendimento educacional de alunos surdos, em articulação com a Secretaria de Educação Especial;

IV - promover inter-relação com as associações e organizações educacionais do País, visando a incentivar a integração das pessoas surdas;

V - promover a educação de alunos surdos, através da manutenção de órgão de educação básica, visando garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas surdas;

VI - elevar os padrões da educação inclusiva, através da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, com o objetivo de preparar profissionais bilíngues com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional, observada a área de formação;

VII - promover, manter e divulgar estudos e pesquisas nas áreas de prevenção da surdez, avaliação dos métodos e técnicas utilizadas e desenvolvimento de recursos didáticos, visando a melhoria da qualidade do atendimento da pessoa surda;

VIII - promover programas de intercâmbio de experiências, conhecimentos e inovações na área de educação de alunos surdos;

IX - elaborar e produzir material didático-pedagógico para o ensino de alunos surdos;

X - promover ação constante junto à sociedade, através dos meios de comunicação de massa e de outros recursos, visando ao resgate da imagem social das pessoas surdas;

XI - desenvolver programas de reabilitação, pesquisa de mercado de trabalho e promoção de encaminhamento profissional, com a finalidade de possibilitar às pessoas surdas o pleno exercício da cidadania.

§3º O Instituto Nacional de Educação de Surdos atuará tecnicamente em articulação com a Secretaria de Educação Especial.

TÍTULO II

Da Organização Institucional

CAPÍTULO I

Das Unidades

Art. 2º O Instituto Nacional de Educação de Surdos tem a seguinte estrutura:

Gabinete - GAB

2. Departamento de Ensino Superior - DESU

2.1. Coordenação de Administração Acadêmica - COADA

2.1.1. Divisão de Registro Acadêmico - DORA

2.1.2. Divisão de Assistência ao Estudante - DIASE

2.2. Coordenação Pedagógica - COPED

3. Departamento de Educação Básica - DEBASI, denominado Colégio de Aplicação do INES

3.1. Coordenação de Avaliação e Atendimento ao Estudado - COAE

3.1.1. Divisão de Fonoaudiologia - DIFON

3.1.2. Divisão Médico-Odontológica - DIMO

3.1.3. Divisão Sócio-Psico-Pedagógica - DISOP

3.1.4. Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional - DHEPRO

3.2. Coordenação de Orientação e Acompanhamento da Prática Pedagógica - COAPP

3.3. Coordenação de Administração Escolar - COADE

3.3.1. Divisão de Registro Escolar - DIRE

3.3.2. Divisão de Apoio ao Estudado - DIAE

3.3.3. Serviço de Informação Educacional - SINFE

3.3.4. Serviço de Educação Infantil - SEIDN

3.3.5. Serviço de Ensino Fundamental - 1º Segmento - SEF1

3.3.6. Serviço de Ensino Fundamental - 2º Segmento - SEF2

3.3.7. Serviço de Ensino Médio - SEME

3.3.8. Serviço de Ensino Fundamental Noturno - SEN-N

3.3.9. Serviço de Educação Física e Artística - SEFA

4. Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico - DEHCT

4.1. Coordenação de Projetos Educacionais e Tecnológicos - COPET

4.1.1. Divisão de Audiologia - DIAU

4.1.2. Divisão de Formação e Capacitação de Recursos Humanos - DECRH

4.1.3. Divisão de Cooperação Técnica - DICTE

4.1.4. Divisão de Estudos e Pesquisas - DIESP

5. Departamento de Planejamento e Administração - DEPA

5.1. Divisão de Informática - DENFO

5.2. Coordenação de Programação Orçamentária e Financeira

- COP

5.2.1. Divisão de Educação Financeira - DEEF

5.3. Coordenação de Suporte Técnico e Operacional - CTOP

5.3.1. Divisão de Serviços Gerais - DESIG

5.3.1.1. Serviço de Patrimônio - SIPAT

5.3.1.2. Serviço de Almoançado - SIALM

5.3.1.3. Serviço de Apoio Administrativo e Operacional - SIAAO

5.3.2. Divisão de Nutrição - DENU

5.4. Coordenação de Administração de Recursos Humanos - CRH

5.4.1. Divisão de Pagamento - DIPAQ

5.4.2. Divisão de Acompanhamento Funcional - DIAF

5.4.3. Divisão de Instrução Processual - DINSP

Art. 3º O Instituto Nacional de Educação de Surdos será dirigido por Diretor-Geral, os Departamentos por Diretor, as Coordenações por Coordenador, o Gabinete, as Divisões e os Serviços por Chefes, cujos cargos e funções serão providos na forma da legislação vigente.

§ 1º O Diretor-Geral do Instituto Nacional de Educação de Surdos será nomeado pelo Ministro de Estado da Educação, para cumprir mandato de quatro anos, sendo permitida sua única recondução ao mesmo cargo.

§ 2º O Diretor-Geral será escolhido entre os servidores ativos do quadro do INES, que ocupam cargos de nível superior há pelo menos cinco anos, e indicados em lista tríplice.

§ 3º O processo para escolha dos nomes que compõem a lista tríplice será conduzido pelo Conselho Diretor, na forma da legislação pertinente, observando que:

I - poderão compor o colégio eleitoral para indicação da lista tríplice servidores ativos e em efetivo exercício, alunos a partir de 16 anos completos, que não estejam com matrícula trancada ou suspensão por indisciplina;

II - para efeito de composição da lista tríplice serão considerados somente os três primeiros nomes mais votados, sendo a votação anônima;

III - na composição do colégio eleitoral, o corpo docente terá peso superior ao dos demais segmentos.

§ 4º A lista tríplice, acompanhada dos currículos e respectivos planos de gestão dos candidatos a Diretor-Geral, deverá ser encaminhada pelo Diretor-Geral ao Ministro de Estado da Educação.

Art. 4º Para o desempenho de suas atribuições, o Diretor-Geral do Instituto Nacional de Educação de Surdos contará com o apoio de três Assessores, dois Assistentes e um Secretário.

CAPÍTULO III

Competências das Unidades

Art. 5º Ao Gabinete compete:

I - prestar assistência ao Diretor-Geral em sua representação social, política e administrativa;

II - coordenar, supervisionar e orientar o desenvolvimento das atividades técnicas e administrativas no âmbito do Gabinete;

III - coordenar as atividades de comunicação social do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Art. 6º Ao Departamento de Ensino Superior compete:

I - coordenar, supervisionar e orientar os cursos oferecidos e as atividades docentes, através de ações e programas institucionais que constituem a melhoria do ensino, a qualificação do corpo docente e a avaliação da qualidade;

II - propor diretrizes gerais para análise e reformulação dos currículos dos cursos;

III - emitir parecer técnico sobre a criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

IV - propor outras matérias de sua alçada.

Art. 7º À Coordenação de Administração Acadêmica compete:

I - planejar, supervisionar e executar as atividades administrativas ligadas ao ensino superior;

II - atuar em conjunto com a Coordenação Pedagógica nas avaliações internas e externas;

III - preparar e atualizar a planilha de cargas horárias dos cursos;

IV - acompanhar o plano anual de trabalho dos docentes, conforme determina a legislação vigente;

V - preparar e atualizar a planilha de carga horária docente;

VI - emitir parecer técnico sobre a distribuição de carga horária docente nas unidades do Departamento, para fins de renovação, mudança de regime de trabalho e abertura de concursos para novos docentes;

VII - manter atualizado o catálogo de cursos do INES, bem como o cadastro de disciplinas e currículos;

VIII - responsabilizar-se pela guarda dos programas de disciplinas desenvolvidos pelos cursos de graduação.

Art. 8º À Divisão de Registro Acadêmico compete:

I - organizar e executar os procedimentos relativos à matrícula, transferência, movimentação, desligamento de alunos e certificação acadêmica;

II - informar as unidades competentes sobre dados da vida acadêmica dos alunos, extratos dos registros existentes na Divisão;

III - registrar, arquivar e manter atualizada a documentação do corpo discente do ensino superior do INES.

Art. 9º À Divisão de Assistência ao Estudante compete:

I - elaborar e desenvolver programas de apoio ao estudante, que visem seu bem estar e aperfeiçoamento acadêmico;

II - prestar orientação acadêmica aos alunos, com o objetivo de fornecer-lhes as informações e as recomendações necessárias ao bom desenvolvimento de seus estudos durante sua permanência no curso;

III - promover ações voltadas à participação dos alunos em atividades de iniciação científica, de extensão, em eventos de natureza artística, cultural, esportiva e recreativa;

IV - propor programas de bolsas social, de monitoria, trabalho e extensão aos estudantes.

Art. 10 À Coordenação Pedagógica compete:

I - planejar, coordenar e executar as atividades inerentes aos cursos;

II - avaliar os cursos, em consonância com os objetivos e critérios de avaliação institucional;

III - propor o currículo dos cursos, bem como eventuais modificações;

IV - propor a criação ou a extinção de disciplinas dos cursos, bem como alteração do fluxo curricular;

V - aprovar os programas das disciplinas, bem como eventuais modificações;

VI - zelar pela qualidade do ensino dos cursos e coordenar a avaliação interna dos cursos;

VII - emitir parecer técnico sobre ampliação e diminuição de vagas;

VIII - propor outras matérias pertinentes aos cursos.

Art. 11 Ao Departamento de Educação Básica, denominado Colégio de Aplicação do INES, compete:

I - planejar, propor e avaliar as atividades inerentes à orientação e acompanhamento da prática pedagógica e ao desenvolvimento do ensino de surdos;

II - planejar, propor e avaliar normas de administração escolar para o Colégio de Aplicação do INES;

III - planejar, propor e avaliar o atendimento médico-odontológico e sócio-psico-pedagógico ao aluno do Colégio de Aplicação do INES;

IV - planejar, propor e avaliar normas de atendimento na área da qualificação profissional da pessoa surda;

V - diagnosticar a necessidade e propor programa de desenvolvimento de recursos humanos no âmbito de sua competência.

Art. 12 À Coordenação de Avaliação e Atendimento ao Estudado compete planejar, coordenar, supervisionar e avaliar a execução das atividades médico-odontológicas, fonoaudiológicas, sócio-psico-pedagógicas e de qualificação, orientação e encaminhamento profissional.

Art. 13 À Divisão de Fonoaudiologia compete:

I - prestar atendimento fonoaudiológico ao alumnado do INES;

II - emitir parecer fonoaudiológico;

III - participar e elaborar estudos relativos à prevenção, ao diagnóstico e ao atendimento fonoaudiológico a pessoas surdas;

IV - colaborar, através de apoio técnico, com as instituições de atendimento às pessoas surdas;

V - propor a realização de eventos que visem a informar a comunidade, em geral, sobre a prevenção da surdez e técnicas fonoaudiológicas de atendimento às pessoas surdas;

VI - participar de estudos de casos e de avaliação de candidatos ao Colégio de Aplicação do INES;

Art. 14 À Divisão Médico-Odontológica compete:

I - prestar assistência médico-odontológica, preventiva e terapêutica aos alunos, em regime ambulatorial;

II - orientar e supervisionar as atividades desenvolvidas na área médico-odontológica;

III - orientar e encaminhar, quando necessário, os alunos aos serviços de saúde especializados, disponíveis na comunidade;

IV - emitir parecer médico-odontológico;

V - participar e elaborar estudos relativos à área médico-odontológica;

VI - participar de estudos de caso e de avaliação de candidatos ao Colégio de Aplicação do INES;

VII - acompanhar a renovação de alunos, em casos graves ocorridos nas dependências do Instituto;

VIII - realizar pericia médica dos servidores do INES e de outros órgãos da estrutura do Ministério da Educação, mediante a celebração de convênio;

IX - ministrar palestras, de acordo com interesses e necessidade da comunidade;

X - prestar atendimento aos servidores do INES, em situações de emergência.

Art. 15 À Divisão Sócio-Psico-Pedagógica compete:

I - orientar e prestar acompanhamento social e psicológico, aos alunos do Colégio de Aplicação do INES;

II - participar de estudos de casos e do processo de seleção dos candidatos ao Colégio de Aplicação do INES;

III - colaborar com a identificação, reflexão e busca de soluções para as dificuldades encontradas no processo educacional;



IV - atender e orientar os alunos, suas responsáveis e a comunidade quanto aos recursos e serviços disponíveis em outras instituições, em relação à área sócio-psico-pedagógica;

V - implementar projetos e atividades de caráter educativo e preventivo para alunos, familiares e/ou responsáveis;

VI - participar e elaborar estudos relativos à área sócio-psico-pedagógica.

Art. 16 À Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional compete:

I - promover a sondagem de aptidões, a preparação para o trabalho, e a compatibilidade social da pessoa surda, objetivando o exercício pleno de sua cidadania;

II - promover programas de qualificação profissional para a pessoa surda;

III - realizar estudos e levantamento da necessidade de mão-de-obra, visando à inserção da pessoa surda no mercado de trabalho;

IV - promover a orientação, o encaminhamento e o acompanhamento dos alunos do INES nos colégios;

V - promover a orientação, o encaminhamento e o acompanhamento das pessoas surdas no mercado de trabalho;

VI - participar e realizar estudos relativos à área de profissionalização da pessoa surda.

Art. 17 À Coordenação de Orientação e Acompanhamento da Prática Pedagógica compete:

I - coordenar e supervisionar a orientação pedagógica, a implementação do currículo e planos de trabalho, bem como promover a articulação horizontal e vertical dos conteúdos de cada segmento do Colégio de Aplicação do INES;

II - promover a avaliação do rendimento escolar, para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem;

III - participar de estudos de casos e do processo de seleção de candidatos ao Colégio de Aplicação do INES, quando necessário;

IV - estimular e oportunizar estudos que promovam o aperfeiçoamento permanente dos docentes, em consonância com as diretrizes do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico;

V - fomentar a produção e organização de material didático-pedagógico para a educação de surdos.

Art. 18 À Coordenação de Administração Escolar compete coordenar, supervisionar e avaliar a execução das atividades administrativas inerentes ao regime escolar, ao apoio ao aluno e aos serviços educacionais do Colégio de Aplicação do INES.

Art. 19 À Divisão de Registro Escolar compete:

I - organizar e executar os procedimentos relativos à matrícula, transferência, movimentação, desligamento de alunos e exclusão escolar;

II - promover e realizar o cadastramento de candidatos ao Colégio de Aplicação do INES;

III - informar as unidades competentes sobre dados da vida escolar do aluno, extraídos dos registros existentes na Divisão;

IV - registrar, arquivar e manter atualizada a documentação do corpo docente do Colégio de Aplicação do INES.

Art. 20 À Divisão de Apoio ao Estudando compete:

I - orientar os alunos quanto ao cumprimento das normas disciplinares, estabelecidas pelo Regulamento Escolar do Colégio de Aplicação;

II - orientar a movimentação, controlar a frequência e permanência dos alunos nas diversas atividades escolares e nas dependências do Instituto;

III - propor e orientar a programação de atividades livres;

IV - acompanhar os alunos do Colégio de Aplicação do INES, quando em atividades extra-classe e em casos de ferreção;

V - apoiar os alunos e seus responsáveis, no âmbito da Instituição, garantindo a eficácia na comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

Art. 21 Ao Serviço de Informatização Educacional compete:

I - oportunizar a utilização da informática no processo educacional, possibilitando ao aluno trabalhar a nova linguagem, bem como seu desenvolvimento cognitivo e lingüístico, de suas habilidades e conhecimentos;

II - estimular o aluno a desenvolver a autonomia, a comunicação, a criatividade, a organização do pensamento e o espírito crítico;

III - promover o acesso à utilização de diferentes programas educacionais e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que abordem temas interdisciplinares;

IV - orientar e apoiar os professores do Colégio de Aplicação do INES na utilização da informatização da educação;

V - subsidiar os Conselhos de Classe.

Art. 22 Ao Serviço de Educação Infantil compete:

I - organizar a composição e os horários das turmas, de acordo com as orientações das unidades competentes;

II - controlar e acompanhar os horários e a programação das atividades das turmas da educação infantil;

III - informar sobre movimentações, desligamentos, transferências, frequências e resultados do rendimento escolar dos alunos;

IV - informar ao corpo docente e aos responsáveis as determinações e orientações recebidas de outras unidades administrativas;

V - orientar e encaminhar alunos e/ou responsáveis aos atendimentos disponíveis no INES, de acordo com suas necessidades;

VI - subsidiar os Conselhos de Classe.

Art. 23 Ao Serviço de Ensino Fundamental - 1º Segmento compete:

I - organizar a composição e os horários das turmas, de acordo com as orientações das unidades competentes;

II - controlar e acompanhar os horários e a programação das atividades de ensino fundamental - 1º segmento;

III - informar movimentações, desligamentos, transferências, frequências e resultados do rendimento escolar dos alunos;

IV - orientar e encaminhar alunos e/ou responsáveis aos atendimentos disponíveis no INES, de acordo com suas necessidades;

V - subsidiar os Conselhos de Classe.

Art. 24 Ao Serviço de Ensino Fundamental - 2º Segmento compete:

I - organizar e controlar a composição das turmas, de acordo com as orientações das unidades competentes;

II - controlar e acompanhar os horários das turmas e a programação das atividades de ensino fundamental - 2º segmento;

III - informar sobre movimentações, desligamentos, transferências, frequências e resultados do rendimento escolar dos alunos;

IV - orientar e encaminhar alunos e/ou responsáveis aos atendimentos disponíveis no INES, de acordo com suas necessidades;

V - subsidiar os Conselhos de Classe.

Art. 25 Ao Serviço de Ensino Médio compete:

I - organizar e controlar a composição das turmas, de acordo com as orientações das unidades competentes;

II - controlar e acompanhar os horários das turmas e o cumprimento da programação das atividades da educação de ensino médio;

III - informar sobre movimentações, desligamentos, transferências, frequências e resultados do rendimento escolar dos alunos;

IV - orientar e encaminhar alunos e/ou responsáveis aos atendimentos disponíveis no INES, de acordo com suas necessidades;

V - subsidiar os Conselhos de Classe.

Art. 26 - Ao Serviço de Ensino Fundamental Noturno compete:

I - organizar e controlar a composição das turmas, de acordo com as orientações das unidades competentes;

II - controlar e acompanhar os horários de atendimento e a programação das atividades das turmas de ensino fundamental noturno;

III - informar sobre movimentações, desligamentos, transferências, frequências e resultados do rendimento escolar dos alunos;

IV - orientar e encaminhar alunos e/ou responsáveis aos atendimentos disponíveis no INES, de acordo com suas necessidades;

V - subsidiar os Conselhos de Classe.

Art. 27 Ao Serviço de Educação Física e Artística compete:

I - controlar e acompanhar os horários de atendimento e a programação das atividades das turmas atendidas pelo Serviço de Educação Física e Artística;

II - informar às chefias dos segmentos escolares as frequências, os resultados do atendimento escolar dos alunos e quaisquer dificuldades que eles venham a apresentar;

III - desenvolver e promover atividades desportivas, recreativas e artísticas;

IV - subsidiar os Conselhos de Classe.

Art. 28 Ao Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico compete:

I - planejar, propor e avaliar projetos de desenvolvimento de recursos humanos;

II - articular-se com instituições nacionais e estrangeiras, ligadas à área de surdez, mediante convênios para intercâmbio de ações, experiências e informações;

III - planejar, propor e avaliar ações voltadas ao desenvolvimento e produção de conhecimentos científicos, tecnológicos e pedagógicos;

IV - propor projetos e mecanismos de ação voltados para o desenvolvimento de tecnologias na área da audiológica;

V - propor programas de cooperação técnica com organizações que ofereçam atendimento ao surdo;

VI - expandir e preservar a memória e o acervo cultural do INES.

Art. 29 À Coordenação de Projetos Educacionais e Tecnológicos compete:

I - fomentar a realização de estudos e pesquisas que objetivem a sistematização e a produção de novos conhecimentos para o atendimento ao surdo;

II - expandir e melhorar a qualidade das atividades de cooperação técnica com as organizações governamentais ou não governamentais que atendam a surdos;

III - promover atividades de intercâmbio cultural, científico e pedagógico, visando a oferecer suporte técnico necessário à implementação de projetos educacionais e tecnológicos na área de surdez;

IV - expandir, quantitativa e qualitativamente, as ações para o desenvolvimento, a capacitação e a formação de recursos humanos;

V - coordenar e supervisionar o provimento do acervo cultural e da memória da Instituição;

VI - coordenar, propor e fomentar as atividades de avaliação e pesquisa audiológica, com vistas à produção de novas tecnologias.

Art. 30 À Divisão de Audiologia compete:

I - realizar diagnóstico da surdez e avaliação de perdas auditivas;

II - fornecer subsídios técnico-científicos relativos à prevenção e ao diagnóstico da surdez, bem como em relação à qualidade da proteseção e dos recursos nela envolvidos;

III - participar da capacitação de recursos humanos;

IV - participar do desenvolvimento de projetos de pesquisa e aperfeiçoamento em relação à prevenção, ao diagnóstico das perdas auditivas e ao desenvolvimento de próteses auditivas;

V - propor programas de prevenção, de diagnóstico e de diagnóstico de próteses auditivas;

VI - realizar a avaliação periódica de pessoas surdas, estabelecendo o grau de prótese;

VII - acompanhar o desenvolvimento das habilidades perceptivas auditivas do surdo;

VIII - propor e realizar atividades ou eventos, objetivando a informar ou a esclarecer os alunos, pais, profissionais da saúde e da educação, sobre os serviços prestados pelo Instituto, bem como sobre a prevenção, utilização de próteses auditivas e assuntos afins;

IX - prestar assessoramento técnico, sobre assuntos relacionados ao diagnóstico e adaptação de próteses auditivas;

XI - desenvolver estudos e pesquisas para a produção de novas tecnologias na área audiológica.

Art. 31 À Divisão de Formação e Capacitação de Recursos Humanos compete:

I - planejar, supervisionar e ministrar cursos de formação e atualização, para docentes, técnicos, técnicos-administrativos do INES e comunidade;

II - propor a realização, em articulação com instituições de ensino superior, de cursos de extensão, de graduação e de pós-graduação, na área de surdez;

III - elaborar e supervisionar os programas de estágio realizados no INES;

Art. 32 À Divisão de Cooperação Técnica compete:

I - prestar apoio técnico a instituições públicas e particulares, na implantação e implementação de serviços de atendimento educacional, de capacitação de recursos humanos e de realização de estudos e pesquisas, na área de surdez;

II - promover, em articulação com organizações públicas e privadas, o intercâmbio de ações para a expansão e melhoria do atendimento ao surdo;

III - prestar apoio técnico a organizações públicas e particulares, mediante a implantação de cursos e de serviços de atendimento ao surdo;

Art. 33 À Divisão de Estudos e Pesquisas compete:

I - coordenar e supervisionar estudos e pesquisas realizadas no âmbito da Instituição;

II - realizar estudos e pesquisas relacionados com a surdez, nas áreas educacional, psicológica, social, fonoaudiológica, lingüística e médica;

III - promover e realizar estudos e pesquisas para o aperfeiçoamento e a inovação de métodos, de técnicas e de procedimentos pedagógicos, na área de surdez;

IV - promover, em interrelação com universidades, institutos de pesquisas e órgãos afins, a atualização de informações e conhecimentos específicos;

V - desenvolver ações voltadas à aplicação de inovações metodológicas e técnicas, resultantes de estudos e pesquisas, nos setores de ensino;

VI - promover, publicar e divulgar sistematicamente, após análise, estudos, pesquisas e material produzido pelas unidades do Instituto;

VII - propor e promover eventos para o público interno e externo, com vistas à permanente atualização dos conhecimentos e avanços tecnológicos na área de surdez.

Art. 34 Ao Departamento de Planejamento e Administração compete:

I - propor o desenvolvimento de atividades relacionadas à organização e modernização administrativa, ao planejamento, à programação orçamentária e financeira, aos recursos de informação e informática, aos recursos humanos e aos serviços gerais, no âmbito do Instituto;

II - informar e orientar os segmentos organizacionais do Instituto quanto ao cumprimento das normas estabelecidas pela administração federal;

III - propor a elaboração e consolidação dos planos e programas de atividades na área de sua competência e submetê-los à decisão superior;

IV - orientar e supervisionar os procedimentos de compra, contratação de serviços, alienação e locação de bens, realizados pela Comissão Permanente de Compras e pela Comissão Permanente de Licitação;

V - gerenciar suprimentos de fundos;

VI - realizar licitações, autorizadas pela Direção Geral, em cumprimento às normas gerais sobre licitação para compra, serviços, alienações e locações, de acordo com a legislação em vigor, bem como as que lhe são correlatas.

Art. 35 À Divisão de Informática compete:

I - planejar, coordenar e apoiar as ações de informática do INES;

II - dar suporte técnico, na área de informática, às unidades do INES;

III - desenvolver e manter programas e sistemas de informática;

IV - manter o quadro de servidores do INES atualizado nas tecnologias de informática;

V - propiciar condições para o intercâmbio, via rede, com outras instituições.

Art. 36 À Coordenação de Programação Orçamentária e Financeira compete:

I - elaborar, coordenar, orientar e controlar as atividades de programação orçamentária e financeira do INES;



II - propor a abertura de créditos adicionais e extra-orçamentários;

III - controlar os saldos orçamentários e financeiros da instituição, bem como avaliar relatórios, através de informações do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal - SIAFI;

IV - controlar, analisar e avaliar, orçamentária e financeiramente, os planos, programas, projetos e atividades do Instituto;

V - controlar, acompanhar e registrar as despesas de pessoal, através do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos - SIAHR;

VI - elaborar relatório orçamentário e financeiro para a prestação de contas anual do Órgão.

Art. 37 A Divisão de Execução Financeira compete:

I - realizar a execução orçamentária e financeira dos recursos do INES, observada a legislação reguladora da matéria;

II - controlar, orçamentária e financeiramente, suprimentos de fundo, acordos, contratos, convênios e outras formas de ajustes firmados pelo Instituto;

III - controlar e acompanhar o registro sistemático da disponibilidade financeira para despesas de pessoal, bem como outras despesas correntes e de capital;

IV - processar a conformidade contábil referente aos processos empenhados e liquidados;

V - contabilizar a folha de pagamento do INES.

Art. 38 A Coordenação de Suporte Técnico e Operacional compete:

I - coordenar e acompanhar o planejamento e a organização das atividades-meio do INES;

II - coordenar e supervisionar as atividades de informática, serviços gerais e de nutrição;

III - coordenar a elaboração de relatórios patrimoniais e de consumo, para prestação de contas mensal e anual;

IV - elaborar relatório anual das atividades, no âmbito de suas competências;

V - elaborar manual de procedimentos e rotinas das atividades do Departamento.

Art. 39 A Divisão de Serviços Gerais compete:

I - controlar e gerenciar a execução das atividades referentes ao patrimônio, almoxarifado e apoio administrativo;

II - acompanhar a execução dos contratos e atestar os serviços prestados, salvo em casos específicos;

III - controlar a entrada e saída de bens;

IV - controlar e supervisionar as atividades relacionadas aos serviços de transporte do INES;

V - elaborar relatório mensal das atividades executadas no âmbito de sua competência.

Art. 40 Ao Serviço de Patrimônio compete:

I - receber, classificar, cadastrar, controlar e distribuir o material permanente;

II - manter atualizado o cadastro de classificação dos bens móveis e imóveis do INES;

III - realizar inventário mensal e anual, analítico e sintético dos bens permanentes;

IV - controlar as aquisições, alienações, concessões, doações e outras formas de movimentação de materiais permanentes;

V - executar atividades de controle de material ocioso, supérfluo, obsoleto, anti-econômico, em excesso ou em condição de abandono.

Art. 41 Ao Serviço de Almoxarifado compete:

I - receber, classificar, cadastrar, controlar e distribuir os materiais de consumo, verificando sua validade;

II - realizar inventário anual, analítico e sintético dos materiais de consumo;

III - informar as alterações e/ou condições de materiais de consumo;

IV - elaborar relatórios mensal e anual, do controle e movimentação do material de consumo da Instituição;

V - acompanhar os níveis de estoque, mantendo sempre uma quantidade mínima necessária.

Art. 42 Ao Serviço de Apoio Administrativo e Operacional compete:

I - operar e manter em funcionamento as máquinas e equipamentos do Instituto;

II - manter em bom estado de conservação e funcionamento os bens móveis e imóveis do Instituto;

III - executar as atividades de protocolo geral, quanto ao recebimento, registro, distribuição, expedição de documentos e formação de processos;

IV - executar as atividades de transporte, portaria, vigilância, lavanderia e arquivo geral.

Art. 43 A Divisão de Nutrição compete:

I - planejar, organizar e controlar as atividades relacionadas aos serviços de nutrição;

II - elaborar, acompanhar e controlar os cardápios elaborados, de acordo com as normas de nutrição;

III - controlar e supervisionar os gêneros alimentícios recebidos para o consumo diário;

IV - propor o desenvolvimento de programas de educação alimentar;

V - organizar, controlar e supervisionar a execução das atividades da cozinha;

VI - controlar e fornecer informações ao Serviço de Almoxarifado, quanto à movimentação do estoque dos gêneros alimentícios perecíveis.

Art. 44 A Coordenação de Administração de Recursos Humanos compete:

I - coordenar, orientar e supervisionar a execução das atividades de administração de pessoal;

II - coordenar a execução de ações preventivas e de segurança do trabalho e de assistência ao servidor;

III - elaborar o Boletim de Serviço do INES;

IV - apreciar, analiticamente, os Departamentos de Planejamento e Administração, relativos das atividades executadas no âmbito de sua competência;

V - propor e implementar política de recursos humanos para os servidores do Instituto.

Art. 45 A Divisão de Pagamento compete:

I - processar informações para preparação das folhas de pagamento de pessoal ativo, inativo e pensionistas;

II - conferir a folha de pagamento de pessoal ativo, inativo e pensionista;

III - controlar e encaminhar os contracheques dos servidores inativos e pensionistas;

IV - fornecer subsídios à área financeira para elaboração de proposta orçamentária de despesa de pessoal;

V - instruir processo referente a pagamento de pessoal, incluindo retentiva de cálculo;

VI - cadastrar e efetuar alterações nos dados no sistema de pessoal, para efeito de pagamento.

Art. 46 A Divisão de Acompanhamento Funcional compete:

I - registrar as ocorrências de validade de cargos para os devidos procedimentos;

II - instruir processos referentes à nomeação, exoneração, desagração, dispensa, remoção e redistribuição de pessoal;

III - cadastrar, acompanhar e registrar a situação funcional de servidores ativos, inativos e pensionistas, na forma da legislação em vigor;

IV - executar atividades relativas à concessão de benefícios funcionais.

Art. 47 A Divisão de Instrução Processual compete:

I - instruir processos referentes aos direitos, deveres, vantagens e responsabilidades de pessoal ativo, inativo e pensionista;

II - elaborar e manter atualizado o Manual de Normas do Serviço do Instituto;

III - manter a Coordenação de Administração de Recursos Humanos atualizada quanto à legislação em vigor, a fim de subsidiar a instrução processual, o controle e a oficialização de atos administrativos.

CAPÍTULO IV

Atribuições dos Dirigentes

Art. 48 Ao Diretor-Geral do Instituto Nacional de Educação de Surdos incumbe:

I - dirigir, orientar, coordenar e supervisionar a execução das atividades do INES;

II - decidir sobre planos, programas, projetos e atividades do INES;

III - gerir, coordenar e controlar a utilização dos recursos do INES;

IV - assinar providências, empenhos, ordens de pagamento e outros correlatos;

V - celebrar acordos, contratos, convênios e outras formas de ajustes com entidades públicas ou privadas, tendo em vista a consecução das finalidades do INES;

VI - controlar, desagrar, movimentar, preservar e dispor de acordo com a legislação vigente;

VII - promover a aplicação de irregularidades no serviço, de que tenha conhecimento, por meio de procedimento disciplinar;

VIII - baixar portarias, instruções normativas, ordens de serviço e demais atos necessários à execução das atividades do INES;

IX - representar o Órgão, na forma da legislação em vigor;

Art. 49 Ao Chefe de Gabinete incumbe:

I - assessorar o Diretor-Geral em todas as questões que envolvam tomada de decisões sobre assuntos pertinentes à área de atuação do Instituto Nacional de Educação de Surdos;

II - prestar assistência ao Diretor-Geral em sua representação social, política e administrativa;

III - desempenhar outras atividades que lhe forem atribuídas.

Art. 50 Aos Diretores do Departamento incumbe:

I - assessorar o Diretor-Geral em todas as questões que envolvam o processo de tomada de decisão;

II - elaborar a programação anual e plurianual de suas respectivas áreas de competência;

III - coordenar a implementação dos trabalhos programados e a utilização dos recursos disponíveis;

IV - controlar os padrões de desempenho e de qualidade dos planos, programas e projetos desenvolvidos pelas coordenações, divisões e serviços;

V - proceder à avaliação periódica de desempenho dos servidores em exercício nas unidades, sob sua direção;

VI - desempenhar outras atividades afins à sua área de atuação e que lhe forem atribuídas pelo Diretor-Geral do INES;

Art. 51 Aos Coordenadores, aos Chefes de Divisão e aos Chefes de Serviço incumbe:

I - participar na elaboração do programa de trabalho e na coordenação das atividades da respectiva área de atuação;

II - planejar, supervisionar, orientar e executar as atividades de competência das respectivas unidades;

III - propor medidas que visem à racionalização dos trabalhos afins às respectivas unidades;

IV - praticar atos necessários à consecução dos objetivos das respectivas unidades.

CAPÍTULO V

Conselho Diretor

Art. 52 O Instituto Nacional de Educação de Surdos contará com um Conselho Diretor constituído pelos seguintes membros:

I - Diretor-Geral do INES, que o presidirá, ou seu substituto legal;

II - Diretores dos Departamentos do Instituto ou seu substituto legal;

III - um representante da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação;

IV - um representante do corpo docente ou seu suplente, eleito por seus pares;

V - um representante do corpo técnico-administrativo ou seu suplente, eleito por seus pares;

VI - um representante do corpo discente ou seu suplente, eleito por seus pares;

VII - um representante de País de Alunos do Colégio de Aplicação do INES ou seu suplente, eleito por seus pares.

§ 1º O Conselho Diretor reunir-se-á, ordinariamente, a cada dois meses e, extraordinariamente, sempre que necessário.

§ 2º O mandato de todos os eleitos será de dois anos.

Art. 53 O exercício do mandato do Conselho Diretor é função relevante, não cabendo, por ele, qualquer remuneração.

Art. 54 Os membros do Conselho Diretor não poderão exercer, cumulativamente, funções no Conselho Permanente de Pessoal Docente - CPPD e no Conselho Permanente de Pessoal Técnico-Administrativo - CPTA.

Art. 55 As normas de funcionamento do Conselho Diretor serão estabelecidas em ato próprio, a ser aprovado pelo Secretário de Educação Especial do Ministério da Educação.

Art. 56 O Conselho Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos tem as seguintes competências:

I - propor, em consonância com a política estabelecida pelo Ministério da Educação, as diretrizes básicas que deverão orientar o funcionamento de todas as atividades do Instituto;

II - opinar sobre a proposta orçamentária do Instituto a ser encaminhada à autoridade competente;

III - participar do planejamento global de ação do Instituto e acompanhar sua execução;

IV - expedir normas para constituição do Conselho Permanente de Pessoal Docente - CPPD e do Conselho Permanente de Pessoal Técnico-Administrativo - CPTA, e aprovar seus respectivos Regimentos Internos;

V - propor, em consonância com as Comissões Permanentes de Pessoal Docente e Pessoal Técnico-Administrativo, sobre normas e critérios para mudança de regime de trabalho do pessoal docente, para avaliação de desempenho das atividades diretamente relacionadas ao exercício do cargo ou emprego dos docentes e dos técnicos-administrativos;

VI - aprovar, observando as normas legais e regulamentares pertinentes, os critérios de progresso funcional por mérito, elaboradas pelas Comissões Permanentes de Pessoal Docente e de Pessoal Técnico-Administrativo;

VII - definir, observadas as normas legais e regulamentares relativas ao Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPC, critérios gerais para Concurso Público para ingresso no Instituto Nacional de Educação de Surdos e aprová-lo, segundo as propostas da CPPD e CPTA para este fim;

VIII - estabelecer normas e critérios para a concessão do semestre sabático;

IX - propor alterações no Regimento Interno do Instituto;

X - deliberar sobre outros assuntos submetidos à sua apreciação pelo Diretor-Geral.

Parágrafo Único. O Conselho poderá, se necessário, constituir Comissões Especiais para a realização de estudo de matérias submetidas à sua consideração.

CAPÍTULO VI

Disposições Gerais

Art. 57 Os casos omissos e as dúvidas surgidas na aplicação do presente Regimento Interno serão solucionados pelo Diretor-Geral.

Art. 58 Este Regimento entra em vigor na data da publicação em Diário Oficial da União do ato de aprovação pelo Ministro de Estado.

PORTARIA Nº 324, DE 8 DE ABRIL DE 2009

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições legais, tendo em vista o disposto no artigo 19 do Anexo I do Decreto nº 6.320, de 21 de dezembro de 2007, resolve:

Art. 1º Instaurar, no âmbito do Ministério da Educação, grupo de trabalho constituído por servidores do quadro efetivo do pessoal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Arino Teixeira - INEP e da Secretaria de Educação Superior - SESA, com objetivo de colaborar na implementação de medidas para atualização do novo marco regulatório da educação superior, nos termos estabelecidos pelo Decreto nº 5.773/2006.

Art. 2º Compete ao grupo de trabalho:

I - instruir os processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, licenciaturas e de pós-graduação lato sensu sob a esfera de competência da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, realizando a completa transição para o novo marco regulatório da educação superior, tendo a avaliação como referencial básico, por meio de atos tais como instrução, expedição de diligências e elaboração de pareceres técnicos, sem prejuízo de outras atribuições que lhe forem conferidas pelo coordenador;

II - propor fluxos para os processos de que trata o inciso I, bem como definir modelos de documentos e rotinas de trabalho que melhor integrem as funções de regulação, avaliação e supervisão da educação superior entre os órgãos e entidades elencados no Decreto 5.773/2006;

III - adaptar instrumentos de avaliação de Residência Médica e Multiprofissional, a partir dos modelos existentes para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de educação superior;

ANEXO 5 –

Organograma do INES

