

Universidade Candido Mendes
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Pós-Graduação “Lato sensu” em
Educação Especial/Inclusiva

Rosangela Jimenez Travassos

O leitor surdo e o *Alienista* :

Um encontro cultural

**Rio de Janeiro
2008**

Universidade Candido Mendes
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Pós-Graduação “Lato sensu” em
Educação Especial/Inclusiva

O leitor surdo e o *Alienista*:

Um encontro cultural

Monografia apresentada à Universidade
Candido Mendes como requisito para
obtenção do título de especialista em
Educação Especial/Inclusiva.

Orientadora : Claudine Macedo Varela

**Rio de Janeiro
2008**

Ao Fernando,
pelo incentivo aos meus estudos.

Aos surdos,
que possibilitaram este trabalho.

Dedico este estudo:
aos surdos e
a todos que contribuem para educação dos surdos.

“Ao aprender uma outra língua, você pode não apenas comunicar-se com um número maior de seres humanos, mas ainda descobre, por meio da linguagem, outras idéias, outras formas de humor, outras modalidades de relação com o outro e com o mundo. Você alarga a visão e afasta os limites naturais do espírito atado à sua própria comunidade – que é o arquétipo do espírito limitado.”
(Luc Ferry)

RESUMO

Sendo a leitura elemento de participação, e que constitui a formação do cidadão, o presente trabalho busca refletir criticamente, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, sobre a importância da produção de sentidos na leitura do texto literário e no processo de formação do leitor surdo. A pesquisa foi realizada com alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais - Libras, matriculados no Ensino Médio da escola regular e participantes da sala de recursos da escola especial. Este estudo está centrado na formação do leitor surdo com uma trajetória familiar, social e educacional permeada pela cultura ouvinte, o que nos possibilita levantar questões sobre como lidar com esses leitores e sua visão de mundo, como promover um diálogo entre o conceito visual de mundo e a leitura de textos literários. Este trabalho teve como preocupação discutir a questão do sentido do texto *O Alienista*, de Machado de Assis, a partir da cultura surda, entendendo as peculiaridades do sujeito surdo em sua comunidade, observando e analisando as condições de leitura em sala de aula; a necessidade de transformação do processo da educação para leitura e como a nossa análise sobre a relação entre essas questões favorecem a formação do leitor.

Palavras-chaves: leitura. cultura. leitores surdos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 O SUJEITO SURDO NA HISTÓRIA	10
1.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	10
1.1.1 Filosofias Educacionais	13
1.2 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL	14
1.2.1 Panorama das políticas públicas	15
2 DESENVOLVIMENTO HUMANO E LINGUAGEM	18
2.1 A LÍNGUA DE SINAIS E A CULTURA SURDA	20
2.2 O SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR : Linguagem e Aprendizagem.....	23
3 LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS	25
3.1 A LEITURA DA OBRA <i>O Alienista</i> : A Trajetória da Inclusão.....	27
CONCLUSÃO	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36

INTRODUÇÃO

Em nosso país, a leitura e a formação de leitores são temas relevantes. A leitura de textos literários é ressaltada como competência importante para o homem; na construção da cidadania, subjetividade e consciência de si mesmo como sujeito histórico, capaz de se transformar através das experiências proporcionadas pelos textos e de atuar na sociedade transformando a realidade.

Desde a promulgação da lei nº 10436 em 2002, oficializando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a educação dos surdos no Brasil é um tema que vem ocupando espaço de discussão entre os profissionais que questionam os processos de letramento e as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas com esses indivíduos, que convivem em dois mundos distintos; o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes, com suas respectivas especificidades culturais.

Dentro da perspectiva histórico-cultural, a produção de sentido de uma leitura é uma atividade atrelada às experiências do sujeito. A leitura é uma produção permeada pelas relações sociais, o que implica centralizar a questão da formação do surdo leitor nas interações sociais estabelecidas durante o processo de aprendizagem no espaço escolar.

Gostar ou não gostar de ler é provavelmente o resultado de um processo acontecido na história de vida da pessoa, no decorrer das relações e interações entre sujeitos e objetos, envolvendo a linguagem, contextualizados histórica e socialmente. Vygotsky postula que os processos de aprendizagem são os motores do desenvolvimento, relacionados à história e à cultura. O homem é um ser biológico e social; um membro da espécie humana e um sujeito participante de um processo histórico. A constituição do sujeito é sócio-cultural e é no plano das relações entre sujeitos, no contexto das significações sociais, que as ações adquirem sentido.

De acordo com Pino (2000), nos constituímos sujeitos nas relações sociais. Através das experiências compartilhadas com os outros nos tornamos nós mesmos. Podemos ser ao mesmo tempo, sujeito social e individual.

A atividade da leitura não é apenas decodificação, nem apreensão de um único sentido pré-estabelecido. A leitura de textos envolve também a atividade do leitor, pertencente a uma comunidade que atribui sentido ao texto a partir das relações que estabelece, segundo seus conhecimentos e suas experiências.

Este trabalho teve como preocupação discutir a questão do sentido do texto a partir da cultura surda, entendendo as peculiaridades do sujeito surdo em sua comunidade, observando e analisando as condições de leitura em sala de aula; a necessidade de transformação do processo de uma educação para leitura que impõe interpretações ao leitor e como nosso entendimento sobre a relação entre essas questões podem transformar nossa prática, possibilitando melhor desempenho na leitura e favorecendo a formação do leitor.

Durante toda a investigação é enfatizada a necessidade de desenvolvimento de uma metodologia de ensino de acordo com a necessidade do aprendiz, levando-se em consideração que a Língua Brasileira de Sinais, Libras, é utilizada como apoio para a aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez ser esta a língua em que o surdo compreende, interpreta e se insere no mundo.

Para investigação e análise do nosso objeto de estudo, elaboramos uma pesquisa explorativa, durante o período de 2006 até a presente data, com alunos do Ensino Médio da Escola Regular e alunos do Centro de Estudo Supletivo, usuários de Libras, participantes da sala de recursos da Escola Estadual Especial. Nosso estudo foi baseado na leitura da obra *O Alienista*, de Machado de Assis. A partir de uma análise sócio-pedagógica, a obra de Machado de Assis é uma ferramenta preciosa para o conhecimento da realidade histórica, cultural e social de uma sociedade. A continuidade da pesquisa deve-se ao fato de a obra ser crítica da sociedade e ter um caráter fundamental de diálogo entre as diferenças, possibilitando aos alunos criações de textos argumentativos.

Os estudos foram realizados com a utilização do CD em Língua de Sinais da coleção Clássicos da Literatura, da Editora Arara Azul, e com a participação de uma instrutora surda. A metodologia diferenciada foi fundamentada na experiência visual do aluno e a produção dos textos foi mediatizada pelo professor, em Libras, numa

abordagem que prioriza a opinião do aluno. A relação dialógica foi o pressuposto para a aceitação das diferenças e “escuta dos sinais”.

A pesquisa, além do levantamento bibliográfico com estudo de autores relacionados com o tema linguagem, leitura e teorias literárias, formação de leitores e educação de surdos, envolveu um estudo reflexivo das produções textuais dos alunos, debates em sala de aula e encontros com pessoas surdas.

A ferramenta utilizada para registro de todas as observações foi o diário de campo. A releitura dos registros, aliada à linha teórica histórico-cultural, foi essencial para elucidar o tema. Foi de imprescindível valor para a produção desta monografia a troca de experiências com a comunidade surda.

A partir da análise das produções textuais, observações, debates e questionamentos dos alunos surdos, tentamos problematizar a relação da compreensão da leitura do texto literário realizada por eles com suas experiências e visão de mundo.

Recorrendo aos fundamentos da abordagem histórico-cultural, através de Vygotsky, para orientar nossa investigação, permeada pelo processo histórico da educação do surdo no Brasil, buscamos mediar a construção e a constituição do leitor surdo¹, autor de suas próprias idéias, assim como a ampliar a comunidade surda leitora.

O capítulo 1 focaliza como os surdos vêm se constituindo através da história e uma breve apresentação das políticas públicas para surdez. O capítulo 2 aborda questões teóricas da linguagem, aspectos da língua de sinais e da cultura surda e o desenvolvimento/dificuldades do aluno surdo no contexto escolar. O capítulo 3 destaca o papel da leitura e da literatura para a autonomia dos surdos, compreendendo a produção de sentido no processo de formação do leitor. São apresentados relatos de episódios, reflexões e produções textuais dos alunos a partir do conto *O Alienista*, de Machado de Assis.

¹ Leitor surdo – a nomenclatura utilizada é baseada no fato de ser considerado primeiramente a humanidade do leitor.

1 O SUJEITO SURDO NA HISTÓRIA

Nos primórdios da humanidade, o homem, na ânsia de compreender sua existência, buscava formas semelhantes à sua. Ao longo da história, a diferença entre os homens e também entre suas culturas foi sendo permeada por valores e concepções padronizadas sobre sociedades desenvolvidas, sociedades primitivas, linguagem complexa e linguagem rudimentar. A normatização na sociedade oportunizou práticas discriminatórias para aqueles que não se adequavam ao padrão proposto. As pessoas diferentes eram entendidas como seres inferiores, incapazes, passíveis de serem eliminados.

Na antiga Grécia, os filósofos acreditavam que o pensamento era desenvolvido somente através da fala. O que caracterizava o surdo como ser não pensante, devido a sua dificuldade de oralização. Segundo Silva (2002), na antiguidade os surdos eram vistos de diversas formas; com piedade, como pessoas castigadas pelos deuses, enfeitiçadas e por isso abandonadas ou sacrificadas.

A idéia de que o surdo não poderia ser educado persistiu até o século XV, vivendo a pessoa surda, até aquele momento, à margem da sociedade, sem nenhum direito legal. Somente a partir do século XVI têm-se notícias dos primeiros educadores de surdos.

Segundo Skliar (1997), historicamente existem dois modelos para entender a surdez. O modelo clínico, que vê o surdo como um deficiente, que precisa ser curado e tem todo o seu funcionamento explicado a partir desse “problema”, prejudicando seu desenvolvimento. E o modelo antropológico, surgido na década de 60, que tem a ver com o reconhecimento da língua de sinais. Para este modelo, os surdos não são vistos como deficientes, mas sim como membros de uma comunidade minoritária.

1.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO MUNDO

No final da Idade Média, na Europa, surgiram os primeiros educadores de surdos. Diferentes métodos de ensino foram desenvolvidos, utilizando a língua auditiva-oral nativa, os códigos visuais e a representação manual do alfabeto (datilologia).

Segundo Reis (1992), há relatos que citam o educador italiano Girolano Cardano (1501-1576) como um dos primeiros educadores a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído.

Na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584), empenhado em ensinar surdos, filhos de nobres, para que os mesmos não perdessem vantagens sobre a herança de seus familiares, criou uma metodologia que incluía a oralização, a representação manual das letras e escrita além do treinamento de leitura de lábios. Os nobres, para surpresa da sociedade da época, aprenderam grego, latim, italiano, e também conceitos de astronomia e física. Mais tarde, Ponce de Leon fundou uma escola para professores de surdos.

Em 1620, Juan Pablo Bonet publicou na Espanha o livro *Reducción de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*, que trata do alfabeto manual de Ponce de Leon.

Em 1750, na França, surgiu o Abade Charles Michel de L'Épée, pessoa bastante importante na história da educação dos surdos. L'Épée aprendeu a língua de sinais com os surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, criando a partir daí os "Sinais Metódicos", que são uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. O grupo de surdos, juntamente com o abade, aliado ao momento histórico de transformações sociais, no qual a burguesia buscava reorganizar o saber e educar a todos os homens possibilitou, em 1760, a criação da primeira escola pública para jovens e adultos surdos em Paris.

Nesta mesma época, surgem na Alemanha as primeiras noções da filosofia que mais tarde será conhecida como Oralismo, que rejeita a língua de sinais e acredita que a situação ideal para integrar o surdo é através da língua oral. O educador

Samuel Heinick foi o fundador da primeira escola pública oral de crianças surdas na Alemanha.

As metodologias de L'Épée e Heinick se confrontaram e foram submetidas à análise da comunidade científica. Os argumentos de L'Épée foram considerados mais fortes.

A educação dos surdos teve mais impulso durante o século XVIII, com o aumento de escolas que acreditavam que, pela língua de sinais, os surdos poderiam aprender e exercer várias profissões.

Em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano, aprendeu na França o método manual e, em 1817, fundou a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, utilizando, dentro e fora da sala de aula, um “francês sinalizado”, adaptado para a Língua Inglesa. Surge então uma metodologia que mais tarde será utilizada na filosofia da Comunicação Total.

Em 1850 as escolas públicas americanas passam a utilizar a língua de sinais americana, nomeada American Sign Language (ASL), como já ocorria na Europa. Em 1864 foi fundada a Universidade Gallaudet, primeira universidade para surdos.

No Brasil, o Instituto Superior Bilingue de Educação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) realizou, no segundo semestre de 2004, vestibular para o curso de Pedagogia, que prevê reserva das vagas para ouvintes com noções da Língua Brasileira de Sinais² (LIBRAS).

No dia 27 de agosto de 2007 aconteceu o primeiro processo seletivo para o ingresso no programa especial de Licenciatura em Letras/Libras, na modalidade de ensino a distância, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina. Em um futuro bem próximo teremos a primeira turma de professores surdos licenciados em Letras/Libras atuando efetivamente dentro das Universidades, formando novas turmas de professores muito mais conscientes da importância da especificidade lingüística na educação de surdos.

A partir de 1860, com os avanços tecnológicos, o método oral começou a ganhar espaço e muitos profissionais passaram a investir no aprendizado da língua oral e a

² Fonte: *O Globo*-15/02/2004-Caderno Rio/Ruben Berta, p.29

defender a idéia de que a língua de sinais era prejudicial à aprendizagem da língua oral, idéia “defendida por alguns profissionais até hoje” (Goldfeld, 2002, p.30).

Em 1880, na votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos em Milão, venceu o Oralismo como método para educação dos surdos.

Para que as crianças pudessem dominar a língua oral, o ensino das outras disciplinas passou para segundo plano, ocasionando a queda do nível de escolarização. Os professores surdos foram afastados e os alunos proibidos de usarem as línguas de sinais dentro e fora da sala de aula. Era comum a prática de amarrar as mãos das crianças para impedi-las de fazer sinais. Apesar dessas repressões, as línguas de sinais continuaram sendo as preferidas pelas comunidades surdas.

Diante desta concepção, que corrige e impõe, o surdo passa a depender da habilidade da fala, recorrendo à medicina para a cura. O surdo sai dos bancos escolares e vai para os consultórios. Inicia-se a mecanização dos movimentos da língua falada com o uso de espelhos.

Na década de 60, William Stokoe, linguista americano, publicou seu artigo *Sign Language Structure*, demonstrando que a língua de sinais utilizada pelos surdos americanos representava uma língua com todas as características das línguas orais. Em 1965, William Stokoe, juntamente com seu grupo de pesquisa, escreveu a obra *A Dictionary of American Sign Language um Linguistic Principles*.

Surgiram outras pesquisas que, aliadas à insatisfação dos educadores com relação ao Oralismo, trouxeram os sinais de volta para as salas de aula.

Na década de 80 a filosofia do Bilinguismo começa a ganhar força, considerando que o surdo deve adquirir primeiramente a língua de sinais.

1.1.1 Filosofias Educacionais:

Filosofia oralista ou oralismo:

Visa integrar o surdo à comunidade ouvinte, ensinando a língua oral de seu país. Acredita que a língua oral deva ser a única forma de comunicação. A surdez é

percebida como uma deficiência e o objetivo do Oralismo é reabilitar a criança para a “normalidade”.

Filosofia da comunicação total:

Valoriza os processos comunicativos entre surdos/ surdos /ouvintes. Enfatiza a aprendizagem da língua oral, mas valoriza os aspectos cognitivos, emocionais e sociais. O surdo é visto como uma pessoa e a surdez como um aspecto que interfere nas relações sociais. Esta filosofia defende qualquer recurso linguístico para facilitar a comunicação.

Filosofia do Bilinguismo:

Para o *bilinguismo* o surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais, sua língua natural e, como segunda língua, a língua oficial do país. A aprendizagem oral é importante para o surdo, mas não é o único objetivo educacional. O surdo é percebido como uma pessoa que pode aceitar e assumir a surdez. Enfatiza o conceito de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e línguas próprias.

1.2 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

Inicia-se a educação dos surdos no segundo Império. Em 1855, vindo do Instituto do Abade L'Épée, na França, chegou ao Rio de Janeiro o padre surdo Hernet Huet que, a convite de D.Pedro II, inicia um trabalho de educação das crianças surdas, com bolsas de estudos pagas pelo governo.

Em 26 de setembro de 1857 é fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, localizado no bairro de Laranjeiras, que ministrava aulas em língua de sinais. Atualmente denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Nos relatórios do Instituto, feitos a partir de 1869, constam poucos nomes de meninas, e posteriormente, durante anos, o mesmo Instituto se tornou uma escola somente para meninos. A educação das meninas surdas foi considerada desnecessária devido ao

fato das mesmas serem “tranquilas” e estarem submissas às famílias. A questão cultural aliada ao diagnóstico médico evitava que o governo tivesse maiores gastos na educação.

Em 1871, Flausino José da Gama foi contratado pelo Instituto como “repetidor”, para ensinar aos seus colegas, em língua de sinais, os conteúdos das disciplinas. Em 1875, Flausino publica um livro, que através de desenhos, mostrava os sinais mais usados pela comunidade surda do Rio de Janeiro.

Em 1911, o INES, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo em todas as disciplinas. Porém, a língua de sinais sobreviveu na instituição até 1957, quando então foi proibida oficialmente.

Em 1923, foi fundado o Instituto Santa Terezinha, escola particular, em São Paulo, somente para meninas surdas. Surgindo, a partir daí, outras iniciativas privadas, como a escola para surdos em Concórdia, Porto Alegre, e a escola de Vitória, Espírito Santo, fundadas em 1954.

No fim da década de 70, chega ao Brasil a filosofia da Comunicação Total, após a visita da educadora Ivete Vasconcelos, da Universidade de Gallaudet.

Em 1980, com base nas pesquisas da professora de Língua Portuguesa e linguista Lucinda Ferreira Brito sobre língua de sinais e da professora de Língua Portuguesa e linguista Eulália Fernandes sobre educação de surdos, o Bilingüismo passa a ser difundido no Brasil.

Fatos marcantes na história da educação dos surdos foram a fundação da Federação Nacional de Educação dos Surdos (FENEIS), no Rio de Janeiro, com a diretoria representada por pessoas surdas, no ano de 1987, e a realização do exame “Pró-Libras”, a partir de 2006, promovido pelo Ministério da Educação e organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Os certificados obtidos por meio deste exame para surdos e ouvintes comprovam a competência no uso e no ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras - ou na tradução e interpretação da mesma.

1.2.1 – Panorama das Políticas Públicas

Num contexto marcado pelo discurso da inclusão para todos e pela luta das pessoas surdas na busca da participação social, nos últimos anos tem ocorrido nítida ampliação dos textos de políticas públicas no Brasil.

De acordo com Laplane (2007), a partir da Constituição de 1988, especificamente no campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros, entre eles os indicados como “portadores de deficiência”, preferencialmente da escola pública. A lei nº 7.853, de 1989 reafirmou a obrigatoriedade da oferta da educação especial em escolas públicas, penalizando como crime o ato de recusar a inscrição de alunos com deficiência. No decreto-lei nº 3.298, de 1999, que regulamentou a lei nº 7.853, foi definido que instituições escolares públicas ou privadas deverão oferecer programas de apoio para alunos que estão matriculados no sistema regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, descreve a responsabilidade do poder público com matrícula na rede regular de ensino e apoios especializados necessários para os mesmos alunos.

O papel central da escola é reforçado pela adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca, que reflete sobre as necessidades educacionais especiais.

Em 2001, no contexto das reformas da educação básica, foram publicadas as diretrizes para a educação especial, que definem que o aluno com necessidades educacionais especiais deve ser atendido em classes comuns de ensino regular e que as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais. Prevêem, também, o atendimento em caráter extraordinário, em escolas especiais públicas ou privadas, quando houver demanda de adaptações curriculares tão significativas que a escola não consiga prover.

No que se refere às estratégias e recursos visando o currículo escolar, a acessibilidade nas escolas é assegurada pela Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, que em seu artigo 12º garante a acessibilidade aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mediante eliminação de barreiras arquitetônicas

na edificação, incluindo mobiliário, e nos transportes escolares, bem como barreiras de comunicação, provendo as escolas de recursos humanos e materiais necessários.

Para a efetivação da escola inclusiva, o conceito de acessibilidade deve envolver também adaptações ou o uso de recursos didáticos específicos, assim como a comunicação alternativa com a utilização da informática, cursos de Libras no espaço escolar, contratação de Intérpretes e Instrutores Surdos. É importante que o professor faça adaptações na forma de apresentação das atividades acadêmicas e lúdicas.

Especificamente para a comunidade surda, a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão do surdo.

O Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, garante aos alunos surdos: o direito a uma educação bilíngüe, que contemple a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa, que deve ser adquirida com base na primeira, inclusão da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular, formação do professor de Libras e do instrutor de Libras e formação do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Com relação à questão da inclusão do aluno surdo, Souza e Góes (1999) questionam o tratamento do surdo de modo igual a todos os outros alunos, como se ele fosse ouvinte. A inclusão na escola regular estaria diretamente ligada a uma visão oralista, negando a surdez e a Língua de sinais.

Pela condição lingüística do aluno surdo brasileiro, é necessário que a Libras esteja presente no meio acadêmico, efetivamente, ou seja, que outras pessoas a utilizem e não somente o aluno e o intérprete.

Para Lacerda (1999), a proposta de uma intérprete como alternativa abre uma série de novas implicações para as práticas pedagógicas.

Entretanto, as necessidades de aprendizagem dos alunos surdos não se restringem somente às questões lingüísticas, mas também a sua forma visual de entender o mundo, o que implica em uma proposta curricular e estratégias pedagógicas que levem em conta a complexidade da surdez e as características dessa comunidade.

2 DESENVOLVIMENTO HUMANO E LINGUAGEM

A corrente histórico-cultural compreende a relação do homem com o meio, o papel central da história e da cultura no desenvolvimento das funções psicológicas humanas. Lev Semionovich Vygotsky é o principal autor da perspectiva teórica e é bastante influenciado pelas proposições marxistas.

Para Marx a consciência se constitui na interação do homem com o ambiente em que vive e com outros homens, valendo-se da linguagem. Em seus estudos, Vygotsky ressalta que a relação do homem com o mundo é sempre mediada por um terceiro elemento, podendo ser o signo, o instrumento e o outro, originando a formação social do pensamento.

O homem é sujeito marcado por suas experiências e interações com o mundo e com outros homens. O uso de instrumentos altera a relação do homem com sua realidade, pois passa a ser mediada. É pela linguagem que o homem se comunica e vai se constituindo em suas interações, permitindo a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e a generalização.

Vygotsky aponta para a centralidade das relações sociais e dos intercâmbios na constituição do sujeito e destaca que é na dinâmica interativa, nas atividades coletivas, que os mecanismos de “compensação” podem ser ativados. O conceito de compensação diz respeito ao funcionamento plástico potencialmente flexível no cérebro humano.

O problema central da surdez é a dificuldade do sujeito em se apropriar da palavra falada, o que acaba gerando obstáculos para sua inserção na cultura, pois a palavra é o instrumento psicológico fundamental para o desenvolvimento das funções superiores. O surdo fica à margem das experiências típicas de seu meio social, o que gera um estado de mutismo e uma falta de consciência que comprometem seu desenvolvimento cognitivo e social.

O autor reconhece que a “mímica” (Língua de Sinais) apresenta valor de signo, mas, por não ser utilizada pela sociedade majoritária, seu uso deveria servir como passagem fundamental para garantir o acesso do surdo à linguagem oral.

Silva (2002), em seus estudos e pesquisas sobre a educação dos surdos, observa que o fato de não se comunicar facilmente com os ouvintes e de não manter relações com o mundo por meio da fala, acarreta problemas para a criança surda. Desse modo, torna-se imprescindível investigar o papel da língua de sinais na constituição do sujeito surdo, bem como sua relação com a cognição.

Diversos autores, como Fernandes (2003), afirmam que a criança surda, ao sofrer atraso de linguagem, mesmo que aprenda uma língua tardiamente, terá sempre, como consequência deste atraso, problemas emocionais, sociais e cognitivos.

Ao considerar que o atraso de linguagem causa danos sociais, emocionais e cognitivos, estes autores mostram que utilizam um conceito de linguagem mais amplo que abrange, além da função comunicativa, a função de organização do pensamento, assumindo um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Bakhtin (1995) propõe uma teoria sobre a linguagem vinculada à constituição das subjetividades e da consciência humana. O autor aborda o papel do meio social e da língua e a relevância das interações verbais, postulando a dialogia como núcleo que as fundamenta e enfatizando sua importância na construção da consciência humana. Para Bakhtin, locutor e ouvinte devem pertencer à mesma comunidade linguística e dividir inúmeras condições sociais que definam a relação de pessoa para pessoa determinando a partilha do sistema linguístico.

Esses autores demonstram a importância da interação social para o desenvolvimento da linguagem, da palavra para a constituição do pensamento e o fato de que a aquisição da linguagem se faz do “social para o individual”.

A partir da concepção sócio-interacionista adotada pelos autores, em que a língua precisa ser vivenciada, podemos questionar se o ensino da língua oral suprirá as necessidades linguísticas das pessoas surdas, tanto na função de interação social como de suporte do pensamento.

2.1 A LÍNGUA DE SINAIS E A CULTURA SURDA

A língua(gem) cria condições possíveis para o desenvolvimento cognitivo. ... não se deve categorizar as línguas e atribuir-lhes valor, pois não existe uma língua correta ou mais desenvolvida; existem línguas diferentes. (SILVA,2002,p.50)

Para Bakhtin (1995), a criança desde o início da vida está imersa em um mundo linguístico, na dinâmica verbal de seu contexto social. A língua de sinais, sendo a língua natural dos surdos, permite e promove sua inserção no contexto histórico e cultural como sujeito linguístico que produz linguagem.

De acordo com Fernandes (2003), as línguas naturais têm importante função de suporte do pensamento, desempenhando não somente o papel de meio de comunicação, mas também o de ser um dos principais instrumentos de desenvolvimento dos processos cognitivos.

A língua de sinais é, portanto, uma língua representativa da comunidade surda, cujos membros apresentam uma diferença que não está baseada no padrão de normalidade ou anormalidade, mas especificidades culturais.

Em 1644 foi publicado o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais denominado Chirologia de autoria de J.Bulwer. Quatro anos mais tarde, Bulwer publicou seu segundo livro afirmando que a língua de sinais expressa os mesmos conceitos da língua oral. "... a língua de sinais é uma língua e é tratada como tal pelo cérebro, apesar de ser visual em vez de auditiva e espacial em vez de sequencialmente organizada." (Sacks, 1990, p.106),

Algumas das principais características das línguas de sinais são:

- Modalidade visual-espacial.
- Não são mímicas ou gestos soltos, possuem uma gramática.
- Não são compostas somente pelo alfabeto manual.
- Nem todas as palavras possuem sinal, existem sinais iguais para palavras diferentes e os sinais podem ter movimento ou não.
- Os sinais são formados a partir da combinação da forma, do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde esses sinais são feitos.

- Respeitam um código de ética.
- A entonação é feita através da expressão facial/corporal,
- As línguas não são universais. Cada país possui sua própria língua, que sofre influência cultural nacional.

Em 1993, os surdos e ouvintes, na Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, elegeram o nome da língua de sinais do Brasil, denominada: Libras – Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, o nome LSB – Língua de Sinais Brasileira – é comumente usado na comunidade surda.

Em 2001, a Libras passou a ser uma disciplina do Instituto Nacional de Educação de Surdos e, como disciplina, possibilita a análise e a avaliação da comunicação dos alunos surdos em todas as disciplinas e ampliação do vocabulário dos alunos.

Em 24 de abril de 2002, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, juntamente com o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, assinou a promulgação da lei nº 10.436, oficializando a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Artigo 1º³

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais, Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

No ano de 2005, o presidente em exercício Luiz Inácio Lula da Silva regulamentou a lei através do decreto nº 5.626, estabelecendo que empresas concessionárias de serviços públicos e órgãos da administração pública federal devem garantir às pessoas surdas tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão e da tradução e interpretação de Libras. A partir da regulamentação, a procura por cursos de Libras aumentou. O exame de proficiência no uso, no ensino, na tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais, denominado Pró-Libras, é realizado todos os anos desde 2006. Promovido pelo Ministério da Educação e organizado pela

³ Fonte: www.planalto.gov.br

Universidade Federal de Santa Catarina, as provas são realizadas por ouvintes e surdos em todos os Estados da Federação e no Distrito Federal.

As línguas, sejam elas orais ou visuais, estão carregadas de componentes próprios das pessoas que as usam. Quando nós, ouvintes, lemos um texto sobre o “barulho das ondas que lembra a infância na casa de praia” e nos reportamos às situações por nós já vivenciadas, só podemos entender esses significados porque vivemos essa experiência auditiva e ela impregna nossos conceitos, os quais são expressos através da nossa língua. A língua, portanto, revela uma determinada cultura, uma forma de perceber e entender o mundo.

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produto de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (LARAIA, 2005, pág.68)

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. (LARAIA, 2005, pág.45)

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, na maioria das vezes nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade.

Em 1965, William Stokoe, linguista americano, e seu grupo de pesquisa, já citados no capítulo 1, foram os primeiros estudiosos a falar sobre as características sociais e culturais dos surdos na obra *A Dictionary of American Sign Language um linguistic principles*.

Para a linguista surda Carol Paden (1989), uma comunidade surda é um grupo de pessoas que mora em uma localização particular, compartilha as metas comuns de seus membros e, de vários modos, trabalha para alcançar estas metas.

Com as mudanças proporcionadas pelo novo status da Língua de Sinais, com a fundação da FENEIS em 1987 e outras conquistas nessa direção, um pequeno grupo de pessoas politizadas surdas vêm defendendo a cultura surda enquanto valor único e imprescindível à formação do cidadão surdo.

Segundo Skliar (1997), o respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito a língua e cultura própria.

2.2 O SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR : Linguagem e Aprendizagem

Para Vygotsky, o aprendizado começa muito antes da entrada da criança na escola. Desde o nascimento a criança começa a se relacionar com os adultos, a ter contato com a língua utilizada por eles.

A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida da criança. A aprendizagem direciona e impulsiona o desenvolvimento que está relacionado às formas sócio-históricas às quais a criança está exposta. A aprendizagem está associada ao lugar social que a criança ocupa, às expectativas que os adultos criam a seu respeito.

O aprendizado escolar produz algo novo para o desenvolvimento. Considerando o nível de desenvolvimento real (manifesto na ação) e, simultaneamente, o nível de desenvolvimento potencial (determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou colaboração de parceiros), Vygotsky propõe o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que representa as funções que estão em processo de maturação. Aquilo que o indivíduo realiza com autonomia, e que compõe seu desenvolvimento consolidado, corresponde a apenas parte do que se deve considerar como desenvolvimento. De enorme importância são as capacidades que estão em construção. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora. São encontros e desencontros produzidos nas interações sociais que possibilitam o processo de elaboração e de aprendizagem de conceitos.

A escolarização do surdo é bastante complexa. De acordo com as idéias de Vygotsky, a criança surda com atraso de linguagem terá seu aprendizado e, conseqüentemente, seu desenvolvimento, afetado.

É preciso destacar que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre surdo e ouvintes. Também se afirma de maneira equivocada, que o surdo apresenta dificuldades de compreensão em história, geografia ou português porque ele tem atraso de aprendizagem. Na verdade, suas dificuldades nas disciplinas muitas das vezes, estão relacionadas às estruturas linguísticas pouco desenvolvidas (pela dificuldade de acesso a língua oral, ou mesmo à língua de sinais) repercutindo na sua educação de modo geral. (SILVA, 2001, p.43)

Góes (2002) relata que muitos problemas dos surdos são registrados em relação à leitura e à compreensão de textos e que, em pesquisas realizadas por Rampelotto (1993) evidenciou-se uma baixa capacidade para recontar, diante de histórias simples e complexas.

Esse conjunto de constatações remete, entre outros problemas, à qualidade das experiências escolares oferecidas ao surdo. A análise de práticas correntes no trabalho pedagógico dessa área indica que a história escolar do aluno surdo tende a ser constituída por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da Língua Portuguesa. (GÓES, 2002, p.2)

Silva (2001) elenca uma situação referente aos problemas de educação do aluno surdo que seria a falta de condições ambientais importantes para facilitar o acesso desse indivíduo ao mundo letrado. Instituições escolares e até pais de alunos discursam sobre as dificuldades desses indivíduos em relação a leitura e aprendizagem da escrita como um problema secundário, pois se espera que o surdo aprenda primeiro a “falar” para depois ler e escrever. Desse modo, o que acaba acontecendo, na maioria dos casos, é que esses alunos, além de não aprenderem a falar, aprendem apenas a ler pequenos textos, frases simples. A escola, para recuperar essas dificuldades, estrategicamente tenta trabalhar a escrita/leitura por meio de exercícios de repetição, como se o fato de repetir pudesse fazer esses alunos aprenderem a escrever e transformá-los em leitores.

Estudos sobre crianças surdas, filhas de surdos, demonstram que estas apresentam desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico comparáveis ao das crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, o que aponta para a importância dos surdos serem expostos à língua de sinais o mais cedo possível, possibilitando, assim, a aquisição de uma língua. Uma vez adquirida a língua de sinais, esta terá um papel fundamental na constituição do português, que será adquirido como segunda língua.

É através da língua de sinais que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que lêem, deixando de ser meros decodificadores, e é através da comparação da Língua de Sinais Brasileira com a Língua Portuguesa que irão constituindo o seu conhecimento da Língua Portuguesa. No entanto, é necessário que se transforme a concepção do ensino, prevalecendo a importância do uso da escrita e leitura enquanto práticas sociais mais amplas e não somente combinação de vocábulos, codificação e decodificação. Como resultado disso, muitos alunos surdos, embora identifiquem significados isolados de palavras, não conseguem fazer uso efetivo da língua, não se constituindo como leitores.

Ler é um processo de construção de sentidos no qual os sujeitos envolvidos são sócio-historicamente constituídos, estando a compreensão diretamente relacionada com a história de leituras do sujeito-leitor.

Nesse sentido, faz-se necessário, ainda, refletir que as condições de produção de leitura nas escolas para os surdos estão marcadas, muitas vezes, pela participação dos grupos; alunos surdos e professores ouvintes. Esses grupos possuem registros linguísticos diferentes, o que implica em construções conceituais de mundo, de língua, do que dizer, como dizer, diferentes.

3 LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS

Colocada como a base da educação, a leitura assume seu papel político, democrático ou não, dependendo do grupo social a que está submetida. Os educadores que realmente desejam participar do processo democrático do país devem promover a formação de leitores, partindo de uma metodologia de ensino que, além de fomentar no educando o prazer da leitura, desenvolva o conhecimento da realidade social e o senso crítico do que é lido. A leitura, dessa forma, busca fazer a relação com o mundo real na busca da aquisição de valores, conscientização cultural, social e política.

Para Paulo Freire (1982), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A pessoa, ao entrar em uma sala de aula, já fez a leitura do mundo em que vive. O aluno surdo já fez a leitura visual e, se usuário da língua de sinais, ele irá expressar todo o

seu conhecimento através da língua espaço-visual. É preciso, portanto, que os professores respeitem e valorizem as experiências dos alunos provenientes de diferentes culturas. Conseqüentemente, ao alfabetizá-lo, oportunizar a leitura em uma relação dialógica proporcionará ao educando novas formas de escrever este mundo novamente.

A leitura é um bem cultural através do qual o indivíduo se constrói como sujeito de sua própria história, interagindo no seu mundo ou na sociedade em que vive. Orlandi (1983) afirma que o leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica. A questão da compreensão não é só informação, mas também leva em conta o processo de interação, a ideologia.

Compartilhar a leitura de um texto dentro de uma perspectiva dialógica implica, necessariamente, que tanto o professor quanto o aluno sejam usuários de uma mesma língua. Quando mais precoce essa elaboração, maiores serão as possibilidades para o encontro prazeroso com a leitura. A literatura realiza seu papel social porque propicia um tipo de leitura que produz uma ruptura no interior das vivências do sujeito, apontando-lhe as possibilidades de outro universo e alargando suas oportunidades de compreensão do mundo.

De acordo com o pensamento de Leahy-Dios (2000), a leitura de um texto é um ponto de partida para o diálogo entre as diferenças. Métodos educativos em que o aluno é convidado a silenciar-se em favorecimento da fala interpretativa de um texto realizada pelo professor como verdades absolutas representam abismos entre o texto e o aluno. Baseados, portanto, em formação dialógica, é fundamental que os professores criem possibilidades para que os “sinais” desses alunos venham à tona livremente, com seu conhecimento.

No pensamento de Olinto (1995) é preciso que o leitor aceite um desafio diferente. Noções como decodificação e transmissão de mensagens determinadas esvaziam o diálogo entre o leitor e o texto.

Para Fish (1995), representante do *reader response criticism*, o processo de leitura passa a ser visto como atividade que produz os seus próprios usuários. O sentido resulta de uma experiência que se constrói ao longo do processo da leitura. O lugar da construção de sentido não se situa no encontro interativo entre as páginas

escritas e o leitor e sim na esfera cognitiva do leitor. Fish questiona o sentido tanto como propriedade textual quanto como propriedade autoral, pela afirmação do gesto construtivo do leitor. Textos não são lidos, mas são criados pelos leitores porque as marcas textuais só se tornam visíveis a partir da experiência da leitura. Em outras palavras: leitores não interpretam textos, leitores criam textos.

A fonte de sentido está alocada no leitor, não existe o papel do leitor decifrador passivo de sentido alojado no texto, e sim o papel de ativo doador de sentido. A questão é quais são as ações do leitor na leitura do texto.

Essas questões revelam a percepção da responsabilidade do leitor na produção de sentido de texto literário como uma percepção construtivista. Dentro desta visão as interpretações são diferentes, não porque o fenômeno literário se caracteriza por um estatuto de polissemia, mas em função de diferentes operações interpretativas realizadas. Textos não são decodificados, interpretados, mas construídos e inventados a partir de estratégias interpretativas que mobilizamos como membros de uma comunidade. A interpretação não ocorre na esfera do texto, o leitor aproxima o texto para uma mensagem da sua experiência cotidiana, com ênfase em conteúdos temáticos. O leitor é uma presença ativamente mediadora, totalmente em consideração. A questão é: desvendar o que está acontecendo entre as palavras e a mente do leitor.

3.1 A LEITURA DA OBRA *O Alienista*: A Trajetória da Inclusão

Os alunos que participam na nossa pesquisa têm trajetórias de vida e cotidiano semelhantes. Todos são filhos de pais ouvintes que sinalizam pouco ou não sinalizam, freqüentaram a creche da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes de Audição de Niterói, com professores surdos e ouvintes, freqüentaram sessões de fonoaudiologia, não usam aparelhos e foram alfabetizados por professores ouvintes, alguns usuários de Língua de Sinais outros não. O cotidiano desses alunos é voltado para o esforço, dedicação e disciplina nos estudos nas duas línguas, o que os permite vivenciar uma posição de “elite” na comunidade.

Os alunos apresentavam dificuldade para leitura e produção textual com ênfase na argumentação. Dificuldade de expressar os “porquês” e suas opiniões. A preocupação central dos alunos era a incompreensão das solicitações dos professores nas interpretações dos textos. Apresentavam baixa auto-estima em relação aos textos produzidos.

Identificamos que os alunos não tinham conhecimento dos sinais “a favor” e “contra” e do sinal “opinião”, o que impossibilitava a compreensão dos textos. Como vimos nos capítulos anteriores, a Língua de Sinais é a base de apoio para a compreensão da Língua Portuguesa.

No estudo inicial do conto, observamos que os alunos permaneciam estáticos após a leitura dos capítulos. Expressavam também desinteresse e incompreensão por não haver no final do texto uma mensagem esclarecedora. A pergunta clássica dos alunos era: O que ele quer dizer com isso?

Ao perguntarmos sobre o texto, interpretações e opiniões, os alunos recorriam diversas vezes a reler exatamente as palavras do texto.

Essas observações nos transportam para a leitura do aluno surdo privilegiando a propriedade textual e autoral, ou seja, um processo de submissão ao sentido do texto. Como nos remete Heidrun Olinto (1995), o leitor tem um papel de decifrador passivo. Os surdos passivamente buscavam o sentido do texto alojado no próprio texto.

As regras de comportamento da sociedade descrita pelo livro foram bastante questionadas, como, por exemplo, o pensamento da esposa do médico Simão Bacamarte: “Não ousava fazer-lhe nenhuma queixa, porque respeitava nele o seu marido e senhor, mas padecia calada, e definhava a olhos vistos” (Assis.1994, p.22). Na opinião do grupo a saúde é extremamente importante. O médico precisava cuidar da esposa. Outro exemplo considerado pelos alunos foi o cumprimento às pessoas utilizando o chapéu: “tão polido que não cumprimentava alguém sem levar o chapéu ao chão” (Assis, 1994, p.45). Esta passagem criou um impacto para os alunos, apesar de eles já terem conhecimento desta atitude através de filmes na televisão. Sinalizaram que olhar para cumprimentar é essencial. Questionaram como viviam os surdos da época, que além de segurarem o chapéu com as mãos, teriam o campo visual limitado ao se curvarem para cumprimentar as pessoas.

Novas interpretações surgiram ao longo das leituras. Percebemos a responsabilidade do leitor na produção de sentido do texto. A leitura é decorrente daquilo que o leitor é culturalmente. Não se trata, todavia, de um gesto puramente individual, mas de um gesto convencional a partir da condição de membro de uma comunidade interpretativa que compartilha modos de olhar.

Quando iniciamos o trabalho com os alunos, os mesmos expressaram preocupação e resistência com o número de páginas do livro e o com os diferentes sinais apresentados no CD de Clássicos da Literatura em Língua de Sinais da Editora Arara Azul. O CD mostra também a história em Língua Portuguesa.

O CD é sinalizado por um surdo do Estado de São Paulo, que além de ampliar o vocabulário dos alunos pela riqueza de expressões do autor, contribuiu para o conhecimento de sinais regionais para o grupo que reside nas cidades de Niterói e São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro. Os alunos procuravam reconhecer os sinais comparando com a escrita apresentada no CD.

Apresentamos o autor através de suas fotos e fotos antigas da cidade do Rio de Janeiro, abordando sua vida e sua obra que reflete os costumes da sociedade brasileira do século XIX.

O interesse dos alunos pela vida de Machado de Assis foi um ponto de mediação para a realização do trabalho. A identificação dos alunos com o autor está relacionada com a superação do menino pobre, mulato, alfabetizado em casa e com dificuldade de fala. Os alunos não conheciam Machado de Assis, nem a sua participação no cenário literário como revelador da realidade social e os costumes de época. O interesse pelo tema do conto foi absorvido pela informação de que, através dele, saberíamos muito sobre o comportamento e o pensamento das pessoas em uma sociedade diferente da atual.

Estudamos paralelamente os capítulos dos CDs e os capítulos do livro. A cada capítulo, o grupo produzia frases que mais identificavam o resumo do texto, que mais chamavam a atenção para compreensão, descrevendo os personagens e fazendo comparações e diálogos sobre os dias atuais.

Apresentaremos, a seguir, a transcrição de resumo de alguns capítulos realizados pelo professor e pelos alunos, após assistirem o CD, lerem o livro junto com

o professor e instrutor surdo com a utilização das duas línguas: a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

As sínteses dos capítulos foram extremamente valiosas para uma melhor apreensão das informações do conto e debates em sala de aula. Os alunos releram diversas vezes, buscando memorizar o vocabulário. Nos debates em sala de aula, os alunos narravam histórias do seu cotidiano e apresentavam figuras de revistas relacionadas ao conto.

Capítulo I

Simão Bacamarte estudou medicina em Portugal.

Voltou para o Brasil.

Casou com D.Evarista, viúva.

Simão, médico achava que a mulher tinha saúde. No futuro ele queria filhos.

Simão resolveu estudar psiquiatria, estudar os loucos da cidade.

O farmacêutico, boticário, pessoa que faz remédio, era seu amigo.

Antigamente, na cidade de Itaguaí, os loucos furiosos eram trancados em casa até morrer. Os loucos calmos andavam pela rua.

Simão Bacamarte, médico resolveu juntar os loucos em uma casa. Pediu ajuda, dinheiro na Câmara dos Vereadores e conseguiu.

O padre achou a idéia perigosa e avisou a mulher do médico.

O médico juntou todos os loucos da cidade. O nome da casa era CASA VERDE, porque tinha janelas verdes. Fizeram festa.

Capítulo IV

O médico fez muita experiência. O boticário quer anunciar a descoberta do médico na MATRACA. Antigamente não tinha jornal. Um homem andava nas ruas fazendo barulho com uma madeira, nome matraca.

Capítulo X

As pessoas eram presas porque gesticulavam na rua.

Não havia regra. A Câmara aprovou a compra de um anel para o dedo polegar dos loucos.

Após o estudo detalhado dos capítulos e diálogos, realizamos com os alunos uma análise comparativa da sociedade descrita pelo autor com a sociedade brasileira dos dias atuais. Foram feitas pesquisas em livros e sites da internet abordando vários aspectos da moda, do vestuário, fotografias das cidades, do Brasil colônia, da escravidão...

Sociedade Século XIX	Sociedade Hoje
O homem mandava na mulher.	Hoje, liberdade. A mulher tem direitos, pode trabalhar.
As pessoas estudavam em Portugal.	Apareceu faculdade no Brasil
Comunicação por matraca	Hoje, informação campanhas.
Sociedade escravocrata.	Hoje, tem poucos escravocratas, mas escondem escravos em alguns lugares.
Os homens tiravam chapéu para cumprimentar.	Agora as pessoas querem beijos e abraços
Os doentes mentais não tinham tratamento especial.	Hoje as pessoas mentais tem escola, participam e brincam com os amigos.

Os alunos reconheceram alguns itens por terem assistido em alguns filmes ou revistas, outros eram totalmente desconhecidos pelos alunos, como, por exemplo, a falta de tratamento especial para os doentes mentais e estudar fora do país.

As produções textuais realizadas pelos alunos transcrevem reivindicações de intérpretes e especificam a necessidade de informação fazendo uma comparação com as informações divulgadas no século XIX, em cidades pequenas pela “matraca” e pelos cartazes manuscritos, pregados na porta da Câmara e da Matriz (Assis, 1999 p.30). Nesta produção, o debate dos alunos

centralizou a questão da importância do estudo da Língua Portuguesa para autonomia das pessoas.

Os alunos fazem uma leitura do médico Simão Bacamarte, relacionando-o com uma passagem do conto, como uma pessoa que pensa que o sujeito surdo é maluco porque faz sinais, gestos e que esta visão é compartilhada por muitos médicos atualmente.

O trabalho textual dos alunos traz uma bagagem cultural de outras leituras representando uma minoria linguística. Possivelmente, leitores ouvintes não teriam a atenção voltada para a passagem que relata a internação de uma pessoa na “Casa Verde” por estar com as mãos em movimentos. A criação do texto realizada por um aluno e compartilhada com os outros, expressa toda sua subjetividade, remetendo-os para questões sobre sua cidadania, inclusão social e o não-reconhecimento de sua língua.

Produções textuais dos alunos:

“... surdo tem vontade ve televisão entender intérprete importante ter informação. Mas passado sem intérprete. Só sabe ouvir toda informação matraca.”

“Eu comparo Alienista com agora. A pessoa pensa surdo conversar sinais parece maluco. A pessoa é médico não sinto no próprio corpo, pensar surdo maluco. Mas médico não entender vida surdo.O surdo consciência igual ouvinte, só sinais diferente de português.”

“Antigo Alienista eu sinto agora vida surdo..Comunicação é normal igual ouvinte. Mas fora na rua, ouvinte vê surdo papo grupo pensando doente, gesto.Surdo fala eu não sou doente mental.É preconceito.Falta respeito.”

“O Alienista acredito boa ajuda pessoa médico fazedo para remédio diferente cada problema. Louco ou deficiente e surdo.Alienista é boa inaugurar inventa casa verde mas acontece muito precisar ajuda família é importante amizade e papo com a mulher”.

CONCLUSÃO

Partindo dos pressupostos teóricos de L.S.Vygotsky, a linguagem é uma capacidade especificamente humana que possibilita a utilização de instrumentos auxiliares na solução de tarefas e planejamento para solução de problemas. Sendo assim, signos e palavras constituem o meio de contato social que possibilitam a otimização do desenvolvimento. A aquisição da linguagem é essencial ao ser humano, e no que se refere ao sujeito surdo faz-se necessário o contato com uma língua espaço-visual para que seja garantida essa essência da linguagem.

Esta questão é central no estudo dos surdos, por não possuírem o mesmo canal linguístico da comunidade majoritária, ouvinte. O uso da língua de sinais pelos surdos, no nosso caso a Língua Brasileira de Sinais, Libras, constitui uma atividade intelectual e linguística que direciona o surdo para questionamentos, escolhas e decisões. Desta forma, a língua de sinais é o caminho mais natural para o surdo organizar conceitos, adquirir conhecimentos e desenvolver a argumentação.

Em nosso trabalho a relação dialógica é um pressuposto para a aceitação das diferenças no processo de formação de leitores. Neste universo, o desempenho da leitura do surdo compreende o papel da língua natural como apoio para o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, a construção de sentidos e a formação do leitor a partir de suas experiências em sala de aula. A leitura com sentido somente é produzida à medida que o leitor interage com o texto, num processo de construção de significados. Os significados são resultados de experiências próprias e compartilhadas, determinadas pela bagagem sócio-cultural que o leitor traz, a partir da vivência em seu grupo, sua comunidade.

Entendemos que gostar ou não gostar de ler vai depender muito das possibilidades encontradas durante todo o processo de escola vivido pelo aluno. Para gostar de ler envolvendo o prazer de pensar, compreendendo a realidade social, é imprescindível que, no espaço da sala de aula, seja oferecida ao aluno a oportunidade de produzir e criar histórias a partir de sua compreensão do texto, desenvolvendo e estimulando seu discurso, garantindo sua autonomia e pertencimento à sociedade.

Nos estudos da leitura de textos é imprescindível uma reflexão sobre a importância da dialogicidade como possibilidade de aceitação das diferentes significações. O diálogo propicia não somente informação, mas auto-formação e reconhecimento dos sujeitos através do compartilhamento de significações e emancipações de idéias.

Através da análise da nossa pesquisa, percebemos duas realidades em nossos estudos: o afastamento da leitura e a primazia do texto no universo de nossos alunos. Ingenuamente, muitos educadores acreditam que o motivo para essas realidades está centrado somente na dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa. Entretanto, a cultura do silêncio imposta pelas práticas oralistas e o equívoco da super valorização da cultura ouvinte aliada à inatingível educação literária, oculta as opiniões, posições e criações das pessoas surdas. Os nossos estudos de leitura literária possibilitaram aos surdos o conhecimento da cultura ouvinte e o autoconhecimento através das reflexões sobre a cultura surda, descobertas inquestionáveis para a autonomia e participação social. Concordamos com Ramos(1995) que enquanto o surdo não puder se apropriar adequadamente da cultura ouvinte, circulando livremente nas instâncias sociais, que incluem a língua escrita e a tradição literária, ele continuará eternamente sendo tutelado por alguém.

É imprescindível que as reflexões sobre os atos e modos de ler dos alunos surdos sejam feitas a partir de uma análise crítica das práticas pedagógicas que muitas das vezes limitam a liberdade de expressão desses leitores. São práticas voltadas para a imposição de interpretações do mundo ouvinte com informações que não foram socializadas com os alunos ao longo do seu desenvolvimento natural. Esses “vácuos sociais” em que transitam os alunos surdos são decorrentes de uma visão distorcida da pessoa surda, sua língua e sua cultura.

A conclusão desta investigação reflete sobre a verdadeira participação dos surdos na sociedade, compreendendo o trabalho do educador na concretização da educação bilíngue no Brasil e da verdadeira educação inclusiva, objetivando a formação do leitor surdo para maiores conquistas e compreensão de si mesmo, sua cultura e da cultura ouvinte.

A instituição escola não tem colaborado para a constituição dos sujeitos leitores surdos. As convenções transmitidas pela escola acabam dirigindo o modo como o texto é lido e deve ser compreendido em melhores palavras, “decodificado pelos signos linguísticos”. Não há reconhecimento entre o leitor e o texto, existe, sim, uma relação de dominação que cria um abismo entre o sujeito surdo e o mundo que ele vive. Como então construir o gosto pela leitura?

A educação e o currículo são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significação de sujeitos.

Falar em formação do leitor surdo na escola implica refletir sobre diversas questões como: o que é formar? quem se quer formar? e quem se está formando? Esculpir pessoas conforme modelos reflete uma ideologia que manipula conceitos e aprisiona os sinais. É a pedagogia do silêncio que se estabelece nas escolas impedindo o direito a autonomia de criação do leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de. **Leitura e Surdez: Um estudo com adultos não oralizados**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- ASSIS, Machado de. **O Alienista**. São Paulo: FTD, 1999.
- BAKTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ª edição, São Paulo: Hucitec, 1995.
- BOSSA, Nádya A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: Ideologia e Práticas Pedagógicas**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: histórias e atualidades**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.
- ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ELEUTÉRIO, Sílvia. **Retratos de Machado**. Rio de Janeiro. O Globo. Caderno Prosa & Verso. 14 jun. 2008.
- FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRO, Emilia. **Passado e Presente dos verbos Ler e Escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERRY, Luc. **Aprender a viver**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- FISH, Stanley. **Como reconhecer um poema ao vê-lo**. In: Palavra, n.1, pp156-165, 1983.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2007.
- _____. **A integração Social dos Portadores de Deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1995.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de, LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2007.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª edição. São Paulo: Plexus, 2002.

HENRIQUES, Cláudio. **Literatura: esse objeto do DESEJO**. Rio de Janeiro. Ed. Uerj, 1997.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. Rio de Janeiro. Ed.Ática, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco sobre a histórica da educação dos surdos**. Cadernos CEDES, Campinas, n.45, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª edição. São Paulo: Ed.Ática, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 18ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação Literária como metáfora social**. Niterói: Eduff, 2004.

LODI, Ana Cláudia Baliero, HARRISON, Kathryn Marie Pacheco, CAMPOS, Sandra Regina Leite de, TESKE, Ottmar. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MRECH, Leny Magalhães. **Um olhar psicanalítico a respeito da questão da identidade do surdo**. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES, n.17, p.3,jul., 2002.

MOURA, Maria Cecília. **O Surdo – Caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda, p.109-145, 2000.

OLINTO, Heidrun Krieger. **Leituras e leitores. Variações sobre temas diferentes**. Rio de Janeiro: Proler, 1995.

ORLANDI, Eni.Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

PADDEN, Carol (1989) **the deaf Community and the culture of Deaf People**, in Wilcox (ed_ American Deaf Culture – Maryland), 1989.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Lev S.Vigotski**. Educação e sociedade,n.71,2000.

QUADROS, Ronice Muller de, KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: Estudos Lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____, Ronice Muller de. **Estudos Surdos 1**. Petrópolis. Ed.Arara Azul, 2006.

RAMOS, Clélia Regina. **Língua de Sinais e Literatura: Uma proposta de trabalho de tradução cultural**. Dissertação de Mestrado, Univ.Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12ª edição. Petrópolis: Vozes,1995.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. SP: Plexus, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Os(des)caminhos da escola:traumatismos educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

SKLIAR, Carlos. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. In C.Skliar (org) Educação e Exclusão. Porto Alegre: Ed.Mediação, 1997.

_____. **A surdez:Um olhar sobre as diferenças**. 2ª ed.Porto Alegre: Ed.Mediação, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**, BH: Autêntica, 2002.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** São Paulo: Martins Fontes,1998.

SOUZA Regina Maria,GÓES Maria Cecília Rafael de. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão**. In : Skliar, C.(org) Atualidades da educação bilingue para surdos. Porto Alegre: Ed.Mediação , vol. 1, 1999.

VYGOTSKY, L.S., LURIA,A.R.,LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ªedição. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,1998.

WILCOX, Sherman, WILCOX, Phillips Perrin. **Aprender a ver.** Petrópolis. Ed.Arara Azul, 2005.

ZILBERMAN.Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Ed.Senac, 2001.

Nota: *Este trabalho, desenvolvido integralmente na Escola Estadual de Educação Especial Anne Sullivan em Niterói / RJ, foi apresentado por sua autora, ROSANGÉLA JIMENEZ TRAVASSOS - Assistente Social, Professora, Psicopedagoga, Especialista em Leitura e Produção Textual, na Jornada Pedagógica da Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro, em 13/12/08.*