



Revista do Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Vitória, v.10, n.15 (2016)

Revista (Con)Textos Linguísticos
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Departamento de Línguas e Letras
Centro de Ciências Humanas e Naturais

Av. Fernando Ferrari nº 514
Goiabeiras – Vitória - ES
CEP: 29075910
Telefax: (27) 4009-2524
www.linguistica.ufes.br
contextoslinguisticos@hotmail.com.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Revista (Con) Textos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 10, n. 15 (2016)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGE-UFES, 2007-
Semestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:

Saulo de Jesus Peres

CRB6 – Reg. 676/ES

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Junior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Corrêa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Alexsandro Rodrigues Meireles

Subchefe: Santinho Ferreira de Souza

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Micheline Mattedi Tomazi

Coordenador Adjunto: Lúcia Helena Peyroton da Rocha

Conselho Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Cristina Carmelino (UNIFESP), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Ana Zandwais (UFRGS), Antônio Simões (Kansas University, EUA), Antônio Suarez Abreu (UNESP), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Eric Guy Claude Laporte (Université Paris-Est Marne-la-Vallée, França), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Alfenas), Hylea de Camargo Vale (IBC), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa, Portugal), Ivo Costa Rosário (UFF), Janaína Soares Alves (UNB), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), José Magalhães (UFU), Júlio Araújo (UFC), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Jussara Abraçado (UFF), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Luciana Lucente (UFAL), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Luiz Francisco Dias (UFMG), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro, Portugal), Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marina Terkourafi (University of Illinois at Urbana-Champaign, EUA), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Miguel Oliveira Jr. (UFAL), Pablo Arantes (UFSCar), Rebeka Campos-Astorkiza (Ohio State University, EUA), Renata Archanjo (UFRN), Ronice Müller de Quadros (UFSC), Sônia Benites (UEM), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG).

Comissão Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção).

SUMÁRIO

<u>LENGUA DE SEÑAS MEXICANA, UNA PROPUESTA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO DERECHO: LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA</u>	<u>PDF</u>
Alma de los Ángeles Cruz Juárez, Gerardo Contreras Vega, Juan Carlos Pérez Arriaga	11-27
<u>MOVIMENTO CIDADES EDUCADORAS NO ESTADO DE SÃO PAULO</u>	<u>PDF</u>
Cesar Romero Amaral Vieira, Cleiton Oliveira, Carolina Martin	28-46
<u>POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE SOBRE MOVIMENTOS E TENDÊNCIAS NO BRASIL E NA COLÔMBIA</u>	<u>PDF</u>
Claudio Roberto Baptista, Carla Maciel da Silva, Esli María Monterrosa Montaña	47-62
<u>ABORDAGENS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LINGUAS : DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE</u>	<u>PDF</u>
Janayna Bertollo Cozer Casotti, Kyria Rebeca Finardi	63-76
<u>IN/EXCLUSÃO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES MULTI/TRANSLINGUÍSTICOS ENTRE SURDOS E OUVINTES</u>	<u>PDF</u>
Luciano Novaes Vidon, Janny Aparecida Bachiete, Philipe Domingos	77-92
<u>ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS USUÁRIOS DE LÍNGUA DE SINAIS: A CONTRIBUIÇÃO DA SEMÂNTICA</u>	<u>PDF</u>
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, Leonardo Lúcio Vieira-Machado, Hiran Pinel	93-110
<u>ORALIDADE E ESCRITA: CONTRAPONTO DA PALAVRA GUARANI</u>	<u>PDF</u>
Mariáda Moraes Garcia Bruno, Ilma Regina Castro Saramago de Souza	111-124
<u>OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS</u>	<u>PDF</u>
Michelle Nave Valadão, Lillian Ferreira Rodrigues, Ana Rosa Lourenço, Beatriz Gomes Reis	125-147
<u>A ESCOLA INCLUSIVA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: APROXIMAÇÕES ELISIANAS</u>	<u>PDF</u>
Ricardo de Figueiredo Lucena, Rayssa Maria Anselmo de Brito	148-167
<u>O INTÉRPRETE DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO</u>	<u>PDF</u>
Reginaldo Célio Sobrinho, Edson Pantaleão Alves, Eulze Rodrigues da Costa Junior	168-182
<u>INFÂNCIA, ESCOLA E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL</u>	<u>PDF</u>
Tony Honorato	183-195

APRESENTAÇÃO

Esta edição especial da Revista (Con)Textos Linguísticos extrapola o campo específico dos estudos linguísticos para dialogar transdisciplinarmente com outras áreas do conhecimento, como a antropologia, a psicologia, a sociologia e a educação.

Isso é possível a partir da perspectiva epistemológica que a Linguística Aplicada tem assumido nos últimos anos, de modo que problematizações sociais, políticas, culturais, educacionais, entre outras, sempre atravessadas pela linguagem e pelos sujeitos, se tornam urgentes. Isso foi possível, ainda, pela abertura ao diálogo, proporcionada pelo encontro de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Neste sentido, sob o eixo temático da “Sóciodinâmica inclusão/exclusão em contextos educacionais multilíngues no Brasil e na América Latina”, pesquisadores das diferentes áreas acima mencionadas, de diferentes universidades do Brasil e da América Latina, como UFV, UFPB, UFRGS, UFGD, UNESP, UNIMEP, UEL, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colômbia, Universidad Veracruzana, do México, e, claro, UFES, transitam por questões como a educação de surdos, a inserção de línguas de sinais em contextos educacionais, educação especial e políticas públicas, desafios da educação inclusiva no Brasil e em outros países, entre outros temas, refletindo e refratando o atual contexto global conflitante, contraditório e multifacetado.

O artigo “Os desafios do ensino e aprendizagem da Libras para crianças ouvintes e suas relações com a educação inclusiva de alunos surdos”, de Michelle Nave Valadão, Lilian Ferreira Rodrigues, Ana Rosa Lourenço e Beatriz Gomes Reis, destaca a necessidade de estabelecimento de relações comunicativas por meio da Libras a fim de que a escola se constitua em um ambiente propício ao desenvolvimento linguístico, social, cultural e educacional de todos os seus alunos. O objetivo do artigo é descrever e analisar o processo de ensino e aprendizagem da Libras vivenciado por crianças ouvintes de uma escola inclusiva, respaldado nos princípios da abordagem comunicativa.

Em “Políticas públicas e educação especial: uma análise sobre movimentos e tendências no Brasil e na Colômbia”, de Claudio Roberto Baptista, Carla Maciel da Silva e Esli María Monterrosa Montaña, os movimentos e diretrizes que caracterizam as políticas públicas de educação especial no Brasil e na Colômbia são analisados,

considerando as dimensões históricas, as configurações dos serviços educacionais e a possível assunção de uma perspectiva inclusiva. A investigação proposta tem como base analítica o pensamento sistêmico e suas contribuições. O estudo, de natureza qualitativa, baseia-se em análise documental de produções acadêmicas, além de documentos orientadores e normativos. A análise permite destacar que os dois países estão apresentando avanços no que tange à valorização da educação especial nas políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva, ainda que haja movimentos singulares em suas trajetórias.

Por sua vez, “A escola inclusiva e a pessoa com deficiência: aproximações eliasianas”, de Rayssa Maria Anselmo de Brito e Ricardo de Figueiredo Lucena, procura analisar a escola inclusiva buscando trazer aproximações a partir das contribuições das pesquisas e das concepções eliasianas, situando a pesquisa em um olhar para as figurações formadas no âmbito desta escola. Questiona, sobretudo, se as concepções e os papéis assumidos pelos profissionais da educação de uma escola pública do município de Bayeux – PB estariam contribuindo no processo de inclusão da pessoa com deficiência.

Em direção semelhante, o artigo “In/exclusão e a construção de saberes multi/translinguísticos entre surdos e ouvintes”, de Luciano Novaes Vidon, Janny Aparecida Bachieta e Philipe Domingos, tem por finalidade destacar a importância do processo dialógico e interativo entre língua(gen)s de sinais e língua(gen)s orais auditivas para o desenvolvimento cultural, social e multi/translinguístico de alunos surdos e ouvintes dentro do espaço escolar, tanto na educação básica, quanto na superior, problematizando processos de *in/exclusão* nesses contextos. Conclui que, por meio do multi/translinguismo constitutivo das relações dialógicas entre surdos e ouvintes, professores e intérpretes, em dois contextos diferentes de interação escolar, é possível se pensar em uma ecologia de saberes e traduções culturais que são bases para a emancipação social desses sujeitos.

No artigo “Movimento cidades educadoras no estado de São Paulo”, Cesar Romero Amaral Vieira, Cleiton Oliveira e Carolina Martin discutem o Movimento Cidades Educadoras, que propõe políticas públicas urbanas voltadas ao combate de diferentes formas de desigualdades, tendo como base um conceito humanista de educação ao longo da vida, por meio de iniciativas educativas formais, não-formais e informais. A pesquisa focou as ações dos municípios paulistas membros das Cidades Educadoras em 2012 - Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São

Paulo, Sorocaba - ao analisá-las frente ao perfil temático e aos princípios do Movimento, principalmente no que diz respeito às formas de inclusão. Os dados revelaram que, no geral, as ações estão em consonância com o Movimento, entretanto apontam aspectos pouco desenvolvidos - participação popular, parcerias e formas de inclusão. Quanto aos tipos de inclusão trabalhados por esses municípios observou-se, que estes eram de cunho digital e social. Verificou-se também, que há questões conceituais e estruturais do Movimento as quais poderiam ser revistas - restrição ao meio urbano, falta de dispositivos de avaliação, como se dá a participação dos habitantes e a definição das ações.

Ainda sobre a questão da educação linguística de surdos, “Ensino de língua portuguesa para surdos usuários de língua de sinais: a contribuição da semântica”, de Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, Leonardo Lúcio Vieira-Machado e Hiran Pinel, se propõe a refletir sobre a produção de sentidos na leitura empreendida por surdos a partir de textos em Língua Portuguesa. O fato de que esses indivíduos são usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras) gera dificuldade nos professores ao terem que lidar com as modalidades dessas línguas no ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. A fim de oferecer mais estratégias é que se cria o desafio de responder a pergunta central desta pesquisa: como ocorre a produção de sentidos na leitura de signos em uma língua de modalidade oral-auditiva como a Língua Portuguesa? A perspectiva da pesquisa situa-se em Linguística Aplicada em sua ligação com as Ciências Sociais na reflexão sobre o problema da linguagem e seus usos. A ideia é finalizar com o levantamento de sugestões de algumas estratégias de ensino de língua portuguesa como L2 baseado na perspectiva da Linguística Aplicada, a partir dos resultados apresentados em termos de produção de sentidos.

Também em torno dessa temática, Reginaldo Célio Sobrinho, Edson Pantaleão Alves e Euluze Rodrigues Costa Junior, no artigo “O intérprete de libras na formação de estudantes surdos no ensino superior brasileiro”, refletem sobre as práticas dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras -, concebendo-as como dispositivos que mobilizam as atitudes de cooperação entre estudantes ouvintes e uma estudante surda que cursam Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade pública brasileira. O artigo se ancora nos conceitos de figuração e interdependência elaborados por Norbert Elias. Em termos metodológicos, os autores adotam o estudo de caso do tipo etnográfico e, para coleta dos dados, elegem a observação participante, o questionário fechado e a entrevista estruturada. As reflexões que conduzem possibilitam apontar que,

a partir da presença de uma estudante surda na figuração investigada, emergem tensões entre os indivíduos que concorrem para a busca de negociações, qualificando e redimensionando a atuação dos intérpretes de Libras no Ensino Superior. Apoiados em Elias, o artigo destaca que as condutas assumidas pelos professores e pelos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, durante a investigação, potencializam uma política cooperativa.

“Abordagens inclusivas no ensino de línguas: desafios para a formação docente”, de Janayna Bertollo Cozer Casotti e Kyria Rebeca Finardi, revisa duas abordagens de ensino de línguas que podem ser usadas para a inclusão social em contextos educacionais, quais sejam: a abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (*Content and Language Integrated Learning* ou CLIL na abreviação em inglês) e a abordagem híbrida, tecendo algumas considerações sobre o uso dessas duas abordagens na formação de professores de línguas. O artigo ainda faz algumas considerações sobre as possibilidades e os desafios da incorporação dessas abordagens no cenário de ensino de línguas no Brasil e sobre a formação do professor de línguas do e para o século XXI.

“Oralidade e escrita: contrapontos da palavra Guarani”, de Marilda Moraes Garcia Bruno, Ilma Regina Castro Saramago de Souza, objetiva compreender e discutir as relações entre a oralidade e a escrita, enfatizando na palavra, conforme a perspectiva Guarani, os contrapontos entre ambas. Trata-se de uma pesquisa fundamentada nos Estudos Culturais, cuja inspiração é etnográfica. Os resultados da pesquisa apontam que, embora a oralidade seja um fenômeno questionado, o que se observa é que para os indígenas, em especial para os Guarani, é um elemento importante para a cultura, pois é através dela que os mais velhos transmitem os conhecimentos para os mais jovens. Aponta, ainda, que a escrita se expandiu significativamente a partir da implantação da educação escolar indígena, no entanto a palavra vai além da escrita, pois representa voz, origem, alma e vida.

“Lengua de Señas Mexicana, una propuesta de inclusión educativa como derecho: La Universidad Veracruzana”, de autoria de Alma Cruz J., Gerardo Contreras V. e Juan Carlos Pérez A., discute a oferta de vagas cada vez maior, no âmbito da Universidad Veracruzana, do México, para o ingresso de estudantes com deficiência, como o caso dos surdos tratados no artigo. Isso, segundo os autores, obriga a pensar em estratégias inovadoras, que favoreçam a inclusão com as estruturas pedagógicas necessárias para que o processo ensino-aprendizagem seja

possível em um contexto de respeito e reconhecimento da diversidade. Neste sentido, o trabalho expõe algumas reflexões sobre a experiência do que tem sido a implementação de uma disciplina optativa na universidade, a Língua de Sinais Mexicana, como um elemento fundamental para a formação integral dos estudantes surdos e ouvintes, bem como para sensibilização da comunidade universitária e da população em geral a respeito dessa questão.

Por fim, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, Tony Honorato, em “Infância, escola e desigualdade social no Brasil”, apresenta e analisa configurações vividas pelas crianças durante a infância, entre elas a escolar, a familiar e a do mundo do trabalho. No debate, as configurações são compreendidas como dinâmicas humanas relacionais inclusivas e excludentes. Para a produção da narrativa, assume como empiria imagens da infância registradas no formato de pinturas e de fotografias. As imagens colocam em circulação testemunhos mudos e silenciados que carregam sentidos das representações sobre os problemas de desigualdades e exclusões sociais praticados em diferentes configurações, territórios e temporalidades da infância.

Que as leituras sejam ricas, diversificadas e cheias de respostas!
É o que desejamos.

Luciano Novaes Vidon (PPGEL/UFES)
Reginaldo Célio Sobrinho (PPGE/UFES)

**LENGUA DE SEÑAS MEXICANA, UNA PROPUESTA DE
INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO DERECHO:
LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

Alma de los Ángeles Cruz Juárez¹

Gerardo Contreras Vega²

Juan Carlos Pérez Arriaga²

Resumen: La oferta educativa cada vez mayor de la Universidad Veracruzana para el ingreso de estudiantes con discapacidad, específicamente en este caso el sordo, obliga a pensar en estrategias innovadoras, en espacios que favorezcan la inclusión con las estructuras pedagógicas necesarias, para lograr que el proceso enseñanza y aprendizaje sea posible en un contexto de respeto y reconocimiento a la diversidad. En este sentido, el presente trabajo expone algunas reflexiones sobre la experiencia de lo que ha sido la implementación de la materia optativa Lengua de Señas Mexicana (LSM) como un elemento fundamental para la formación integral de los estudiantes oyentes y sordos, como de sensibilización a la comunidad universitaria y población en general. De igual forma, plantea algunas consideraciones sobre la implementación de un modelo bilingüe, y la licenciatura en pedagogía bilingüe que den respuesta a la demanda educativa de la comunidad sorda. El tema se aborda no a partir de la perspectiva de la deficiencia o discapacidad, sino más orientado al rol social de la escuela en cualquiera de los niveles, fundamentado en el enfoque de inclusión educativa y derechos humanos.

Palabras clave: Lengua de Señas Mexicana, persona sorda, modelo bilingüe, inclusión educativa y pedagogía bilingüe.

Resumo: A oferta educativa cada vez maior da Universidade Veracruzana para o ingresso de estudantes com necessidades especiais, especificamente, neste caso, os surdos, obriga-nos a pensar em estratégias inovadoras em espaços que favoreçam a inclusão com as estruturas pedagógicas necessárias para se conseguir que o processo ensino-aprendizagem seja possível em um contexto de respeito e reconhecimento à universidade. Nesse sentido, o presente trabalho expõe algumas reflexões sobre a experiência do que foi a implementação da matéria optativa Língua de Sinais Mexicana (LSM) como um elemento fundamental para a formação integral dos estudantes ouvintes e surdos, bem como para a sensibilização da comunidade universitária e população em geral. De forma semelhante, fornece algumas considerações sobre a implementação de um modelo bilíngue e a licenciatura em pedagogia bilíngue que dêem resposta à demanda educativa da comunidade surda. O tema não se aborda a partir da perspectiva da

¹ Coordinadora del Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad. Universidad Veracruzana. E-mail: acruz@uv.mx.

² Docentes de la Facultad de Estadística e Informática. Universidad Veracruzana. E-mail: incluyente0709@gmail.com.

deficiência ou incapacidade, mas mais orientado ao rol social da escola em qualquer um dos níveis, fundamentado no enfoque de inclusão educativa e direitos humanos.

Introducción

La preocupación de cómo abordar un proceso inclusivo para la formación de alumnos sordos, qué elementos habrán de conformar un modelo educativo orientado a su inclusión que considere además la participación de alumnos oyentes, profesores, familiares y la comunidad universitaria en general, ha suscitado un gran debate que ha impulsado a plantear y replantear iniciativas como la que aquí se expone.

La propuesta surge, con el fin de generar un análisis de los procesos de inclusión de las personas sordas a la educación, a la vida universitaria, que va desde la sensibilización de toda la comunidad oyente, hasta la transformación de proyectos educativos institucionales, es decir, pretende contribuir a la construcción de un sistema educativo más equilibrado y justo, orientado a mejorar la calidad de vida y el desarrollo educativo de las personas sordas, ofreciendo propuestas concretas que ayuden a la construcción de alternativas inclusivas respecto de la educación de los alumnos sordos, sobre la base del respeto a su identidad.

El primer apartado, describe de forma breve y general la educación del sordo en México, señalando como hecho emblemático, la creación por decreto presidencial de la Escuela de Sordomudos y la Escuela Nacional de Sordomudos como Escuela Normal. El segundo apartado, refiere reflexiones en torno a la educación de las personas sordas en el contexto de la universidad y el rol social de la misma, la consideración de la enseñanza bilingüe para el alumno sordo y el oyente; en el contexto de la Universidad Veracruzana. El tercer apartado, revisa consideraciones generales de indicadores de inclusión para alumnos sordos. El cuarto apartado, documenta la normatividad jurídica que respalda los derechos a la educación de las personas sordas. El quinto apartado la experiencia de la materia optativa Lengua de Señas Mexicana, su estructura, evaluación, y finalmente el sexto apartado relacionado con las conclusiones.

La educación del sordo en México

Al revisar lo escrito al respecto por varios autores, coinciden en citar a la Escuela de Sordomudos y la Escuela Nacional de Sordomudos escuela Normal, como el antecedente más emblemático de la educación del sordo en México. Ambas instituciones educativas creadas por decreto presidencial de Benito Juárez en calidad de presidente interno constitucional. La primera en 1861 y la segunda como escuela normal para personas sordas (1866), permitiendo formar a profesores sordos, para más tarde atender a alumnos sordos. (Cruz, A.M. 2009).

Los escritos de Cruz, A. M (2009) refieren a Eduardo Huet Merlo, nacido en París en 1820, como el fundador de la primera escuela para sordomudos en Río de Janeiro, Brasil en 1852, y en 1866 es invitado para fundar en México la Escuela Nacional de Sordomudos, siendo director y docente de la misma. Huet Merlo, es considerado personaje fundamental en la historia de la comunidad de sordos, tanto en la formación como en la trasmisión de la lengua de señas. La Escuela Nacional de Sordos, ha sido fundamental para la trasmisión y conservación de la Lengua de Señas Mexicana, no sólo en el Distrito Federal (ahora Ciudad de México), sino al interior de la República Mexicana.

La misma autora, documenta que el uso de la LSM, ha situado a la comunidad sorda, como una comunidad lingüística minoritaria, y no como un grupo de personas caracterizadas por el grado de pérdida auditiva, reconociéndose como miembros de una comunidad lingüística diferente.

Con respecto a la educación, históricamente ha estado matizada por diferentes concepciones y disposiciones, teniendo gran influencia la corriente oralista para “normalizar” a la persona sorda dejando de lado la LSM para la enseñanza, y es hasta el siglo XXI cuando se propone el modelo educativo bilingüe para la educación del sordo, por iniciativa de la educación pública y fuertemente impulsado por la participación de organizaciones de sordos, quienes se reconocen a sí mismos como agentes de cambio, con derecho a la educación obligatoria, gratuita y bilingüe en LSM y español. Derechos que se plasman en la Ley General de las Personas con Discapacidad (2011), refiriendo la Lengua de Señas Mexicana como la “lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral”.

La Lengua de Señas Mexicana, se declaró oficialmente a partir del año 2003, como lengua nacional junto con las lenguas indígenas y el español; y forma parte del patrimonio lingüístico (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, 2011).

La educación de las personas sordas en el contexto de la Universidad Veracruzana: el rol social de la escuela

Escribir acerca de la educación de la persona sorda en el contexto de la Universidad Veracruzana, es un compromiso complejo por todos los factores que están inmersos, sin embargo también representa una oportunidad para socializar el inicio de las primeras experiencias de lo que habrá de ir conformando un modelo bilingüe para la enseñanza y aprendizaje de este colectivo. Es por esto, que el propósito de éste trabajo es compartir la propuesta de la materia optativa Lengua de Señas Mexicana (LSM), dentro del currículo de la Licenciatura de Idiomas, sentando las bases de un proceso de inclusión educativa, que oriente a la comunidad universitaria y a la sociedad en general, para la reflexión del significado de entornos educativos que favorezcan el desarrollo de personas sordas que aspiran o ya estén inscritos en la Universidad Veracruzana, teniendo como sustento la Lengua de Señas Mexicana. De la misma manera, representa también una oportunidad para replantear el rol social de la escuela como parte de la comunidad no sólo para formar a futuros profesionistas, sino también a contribuir al progreso social, en términos de convivencia democrática para una sociedad más justa, más tolerante ante la diversidad. La escuela para potenciar la educación en la tolerancia, formando ciudadanos comprometidos con la aceptación de una sociedad diversa, donde los valores emerjan ante otro tipo de intereses.

Dentro del marco de la inclusión educativa, la discusión sobre qué elementos incorporar al modelo educativo de la Universidad Veracruzana para hacer realidad la inclusión de personas con discapacidad y, específicamente la de personas sordas, ha sido y es en actualidad una gran controversia. En nuestro contexto, la Universidad Veracruzana, la esencia de dicho dilema, se ubica alrededor de las políticas educativas de la propia institución, la escasa formación de los profesores, currículos no accesibles, y el responder a las necesidades específicas de cada uno de

los estudiantes sordos, dentro de un entorno que promueva el respeto a su lengua, a la diversidad y la no discriminación.

De gran relevancia han sido los aportes de investigaciones de la psicopedagogía, psicolingüística, lingüística y la sociología quienes han contribuido al cambio de paradigma en la educación de las personas sordas, pasando de la concepción clínico terapéutica a una más social, un enfoque que orienta el rol socializador de la escuela, un proceso de inclusión e integración de la persona que se va perfilando mediante la convivencia con sus pares, profesores y familia. Es decir, la escuela en cualquier nivel, aunada a la tarea de la enseñanza de conocimientos que se da a través de la educación formal, también sea un espacio para la socialización, en relación a la interiorización de los valores, roles, actitudes, creencias, costumbres; pero también otras dimensiones, como las propuestas por Cárdenas, C. Claudia (2009), que tienen que ver con el sentido de pertenencia, cohesión social, formación para el ejercicio de roles futuros, participación ciudadana y construcción de la identidad, donde el lenguaje desempeña un papel importante más allá de la articulación del sonido y estructuras gramaticales, es decir, aspectos cognoscitivos, sociales, afectivos y culturales; consideraciones que han conllevado a nuevos planteamientos pedagógicos al interior de la Universidad Veracruzana, que suponen, entre otras cosas, la conformación de un modelo educativo bilingüe que incorpore de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) para la formación integral de alumnos sordos y oyentes, así como la oferta educativa de la licenciatura de pedagogía bilingüe.

Autores especialistas en el tema, tal es el caso de Domínguez, A. B. (2009) identifican otros factores dentro de este debate, relacionados con la diversidad lingüística y cultural, identificando a la lengua de señas como un instrumento cultural alternativo, de tipo lingüístico y sociocultural a la falta de audición. Es decir, un modelo de educación bilingüe, como estrategia pedagógica que conjugue diferentes condiciones para el aprendizaje de dos lenguas, en la que la primera es la LSM, considerada como la lengua natural del sordo y la segunda en este caso el español. El uso de la lengua de señas en palabras de Cruz, A. M:

permitirá el desarrollo integral de las personas sordas, y no con ello se descarta la necesidad del aprendizaje del español como segunda lengua. Es importante el uso de ambas lenguas para diferentes fines y contextos, así como el respeto que debieran tenerse mutuamente las culturas oyente y sorda” (Cruz A.M, 2009, p.10).

Visto desde la perspectiva de Fridman (2001) citado por Gómez T. R (2013):

el bilingüismo en la educación de los sordos constituye las dos lenguas que están en su entorno: el español y la lengua de señas mexicana (LSM). Al reconocer la LSM como una lengua natural, estamos reivindicando para esta lengua el mismo estatus lingüístico que el español, y por lo tanto su valor para las funciones comunicativas e intelectuales. Estas dos lenguas son diferentes no sólo por la forma como se producen, sino porque su gramática es independiente una de la otra”(Gómez T. R. 2013, p.100)

En este orden de ideas, Giozer S. (2016), citando a Veinberg S. (1995), refiere una perspectiva socio antropológica de la sordera que a la vez sustenta el planteamiento de la educación bilingüe; concibe al sordo como un ser sociolingüístico diferente, que es usuario de la Lengua de Señas como lengua natural por consiguiente requiere alternativas pedagógicas distintas.

Estas consideraciones, sin duda son y serán útiles para visualizar los cambios, las acciones que habrán de irse realizando y que requieren de una acción planeada de los distintos actores de la comunidad universitaria: alumnos, profesores, investigadores, funcionarios, personal administrativo y manual, para establecer colaboración que estimule y apoye los problemas vinculados a la detección y propuestas de alternativas adaptadas a las características de los alumnos sordos que permitan su desarrollo lingüístico, social, emocional y académico.

Consideraciones generales de indicadores de inclusión para alumnos sordos

De gran utilidad para la realización de esta iniciativa que contribuye a la inclusión educativa, han sido la revisión y consulta de materiales, requerimientos, o indicadores que deben cumplir estas, como los puntos fuertes para responder adecuadamente al reto educativo que plantean estos alumnos. Al respecto Echeita, G. y Ainscow, M.(2008) señalan marcos de referencia con indicadores de evaluación en forma de preguntas para el logro de las áreas a desarrollar, que interactúan y condicionan la inclusión educativa sustentada en tres elementos:

presencia, aprendizaje y participación, relacionados con los conceptos de inclusión educativa; políticas de educación de la institución; estructuras y sistemas educativos; y las prácticas educativas.

Otra propuesta para la evaluación es el proyecto “Inclusiva” (Almarza, A.2007), como modelo chileno de evaluación que orienta e informa a las escuelas, las acciones que deben de adoptar para tener prácticas educativas inclusivas con la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias. El modelo se sustenta en tres ejes trasversales de las distintas áreas, dimensiones para la atención a la diversidad y necesidades educativas: a) accesibilidad relacionada con el acceso físico, académico, movilidad, comunicación, participación y aprendizaje; b) flexibilidad, adaptabilidad para el currículo y la enseñanza a la diversidad de las necesidades del aprendizaje del alumnado; c) apoyo socio emocional y valoración de las diferencias, así como potencialidades individuales.

El Índice de Inclusión (Booth, T. y Ainscow, M. 2000), ha sido de gran utilidad para la iniciativa de la experiencia educativa Lengua de Señas Mexicana, promoviendo la participación de integrantes de la comunidad universitaria (docentes, alumnos y familia), analizando el significado de inclusión, y visualizando sus posibilidades inicialmente dentro del contexto de la enseñanza y aprendizaje.

Ha sido invaluable la colaboración de la comunidad de sordos para la elaboración de la propuesta de LSM desde el inicio del proceso (etapa de exploración y análisis), elaboración de contenidos y materiales (etapa elaboración del plan de desarrollo), impartición de la experiencia educativa (etapa implementación), y seguimiento del proceso (etapa de revisión del proceso).

Otros indicadores revisados y consultado son los descritos por Domínguez, A.B. (2009), relacionados con:

a) Promover actitudes positivas hacia la diversidad, en este caso hacia el alumno con sordera

Las acciones de sensibilización con la comunidad universitaria, han representado la antesala para la formación integral de los alumnos, y han sido útiles para crear un clima de solidaridad para la convivencia con todas las personas con discapacidad. Respecto de los alumnos con discapacidad auditiva, se trata de percibirlos como miembros de una comunidad de sordos con cultura propia. Para el caso de los docentes, quienes desempeñan un papel decisivo, sus actitudes, valores y expresiones tienen una gran influencia en los alumnos. Su confianza,

disposición de enseñar, considerar a la escuela como el lugar indicado, han desempeñado un papel muy importante en la formación de actitudes.

La sensibilización y formación de los familiares, orientada hacia una actitud positiva, que sustituya a los miedos y prejuicios, favorece la aceptación y convivencia en diferentes espacios, incluyendo las aulas. La imagen de la convivencia positiva, contribuye a la sensibilización y cambio de actitudes de otros sectores sociales.

La actitud de los pares con quien socializa el alumno con sordera, tiene un rol fundamental es por eso la importancia de una actitud positiva, de apoyo, solidaridad, amistad; por lo que es deseable sensibilizarlos sobre la existencia de diferencias individuales entre ellos, distintos niveles de rendimiento, características físicas, de personalidad, discapacidades, y favorecer la cooperación. Eliminar los sentimientos de compasión por sentimientos de respeto y solidaridad, amistad y afecto. Fomentar un espíritu crítico y de respeto ante la persona sorda.

b) Desarrollar sistemas de comunicación compartidos y efectivos para establecer interacciones con su entorno social y para acceder a los contenidos curriculares

El punto de partida en este apartado ha sido la consideración de que el alumno sordo se “conecta” con el mundo a través de la visión y el uso de lengua de señas que le confiere identidad; que le permite interacción comunicativa y de enseñanza; en ese sentido la propuesta es el reconocimiento y empleo de su lengua dentro del aula, como primer lengua para poder conocer sus modos de pensamiento viso-gestual, cómo construye el conocimiento y cuáles son los métodos y estrategias que permiten un mayor impacto en su dimensión humana, creando entornos de interacción que se materialicen en prácticas pedagógicas. Hasta ahora, la materia Lengua de Señas Mexicana se oferta a estudiantes de diversas licenciaturas, con la intención de comenzar a formar a quienes en un futuro inmediato sean docentes que impartan los contenidos curriculares en las aulas. En paralelo se está conformando la iniciativa institucional de ofertar la licenciatura de pedagogía bilingüe.

c) Acceso al currículo ordinario con las adecuaciones o adaptaciones que sean precisas

El concepto de diversidad, nos ha remitido al hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas específicas para acceder al aprendizaje, cuya satisfacción requiere atención pedagógica individualizada. En este sentido la adaptación al currículo para estudiantes sordos, tiene como sentido garantizar una respuesta educativa ajustada a sus capacidades y no a

sus limitaciones. Las adaptaciones curriculares están regidas por principios generales que tienen que ver con: a) la igualdad de oportunidades para acceder a él, b) Valoración de las diferencias, respeto a la diversidad, c) Individualización, adecuación individual, d) Inclusión, contextos educativos favorecedores del desarrollo integral, e) Adaptación del currículo a las necesidades del alumno con sordera para estar en posibilidades a su acceso, f) Corresponsabilidad, que asegure el compromiso, la participación tanto de los propios alumnos sordos, alumnos oyentes, docentes, familia, administración educativa y la sociedad en conjunto.

d) Formación del Profesorado

Dentro del contexto de la educación inclusiva, la relación del docente con el alumno sordo es fundamental. Su actitud, apertura y disposición son factores indispensables para acompañar académica y personalmente a este colectivo. De igual importancia es su formación como un proceso permanente que plantea nuevos retos y metas.

Dentro de esta línea, en la Universidad Veracruzana, se está conformando una propuesta de formación de personal capacitado para dar respuesta a la demanda de la población de sordos que aspiran ingresar a la institución. Dicho proyecto es la licenciatura en pedagogía bilingüe, en el que están colaborando un grupo de profesores y alumnos sordos con gran dominio en la Lengua de Señas Mexicana, lo que posibilitará entrar en contacto con la pedagogía sorda.

Las habilidades, competencias y actitudes de los egresados de esta licenciatura, tienen que ver con: a) Motivar a los alumnos sordos a la apropiación de la Lengua de Señas Mexicana como herramienta para generar procesos de interacción comunicativa, b) Reconocer las potencialidades y estilos de aprendizaje de estos alumnos, c) Realizar adecuaciones y ajustes al currículo desde las estrategias y evaluación, d) Motivar al alumno sordo para el aprendizaje de la lengua escrita, y e) Propiciar interacciones comunicativas con adultos sordos, para que el alumno fortalezca su competencia comunicativa y favorezca su identidad personal y cultural.

Estas consideraciones cobran un singular valor, sobre todo porque implican un cambio de paradigma con sus respectivas conceptualizaciones sobre el sujeto de dicha educación, y por otro lado una nueva formación docente que responda a las necesidades de inclusión de alumnos sordos e hipoacúsico, a quienes el proceso de la enseñanza tendrá que ser a partir de sus propios códigos comunicativos y lingüísticos: la lengua de señas mexicana.

Marco Legal

La concepción del sordo, su lengua y su cultura son reconocidas por diversas normas internacionales, nacionales, y estatales las cuales hacen valer y respetar sus derechos. Los documentos más significativos, normativamente hablando son: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde en el artículo 2 (última versión 2012), le otorga a los sordos la equiparación jurídica con los pueblos indígenas, por lo tanto están en consonancia la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996), Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), Ley General de Educación (1993), principios jurídicos que fundamentan la educación bilingüe y bicultural y están enlazados con otros, tal es el caso de la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (2011), la cual señala en el artículo 14: “La Lengua de Señas Mexicana, es reconocida oficialmente como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana”;

En el capítulo de la educación Establece que:

Los programas educativos que se transmiten por televisión pública o privada, nacional o local, incluyan tecnologías para texto, audio-descripciones, estenografía proyectada o intérpretes de Lengua de Señas Mexicana;

Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad;

Incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada, fomentando la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Sistema de Escritura Braille, macrotipos y textos audibles que complementen los conocimientos de los alumnos con discapacidad;

Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso del español y Lengua de Señas Mexicana;

Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana, de las personas con discapacidad auditiva y de las formas de comunicación de las personas con discapacidad visual.

En el apartado de accesibilidad y vivienda, contempla entre otros, “que se incluya el uso de señalización, facilidades arquitectónicas, tecnologías, información, sistema braille, lengua de señas mexicana, ayudas técnicas, perros guía o animal de servicio y otros apoyos”.

Del deporte, Recreación, Cultura y Turismo, la Secretaría de Cultura diseñará y ejecutará políticas y programas orientados a: “Impulsar el reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la Lengua de Señas Mexicana y la cultura de sordos”
Lo correspondiente al Acceso a la Justicia, las instituciones de administración e impartición de justicia contarán con peritos especializados en las diversas discapacidades, apoyo de intérpretes de Lengua de Señas Mexicana, así como la emisión de documentos en Sistema de escritura Braille.

De la libertad de Expresión, Opinión y Acceso a la Información, “promover la utilización de la Lengua de Señas Mexicana, el Sistema Braille, y otros modos, medios y formatos de comunicación, así como el acceso a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y la comunicación, incluido el internet”.

Lineamientos jurídicos concatenados con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), que refiere en el artículo 24 el derecho a la inclusión educativa. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas: “facilitar el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas”;

“Emplear maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén calificados en Lengua de Señas Mexicana o Braille, que trabajen en todos los niveles educativos”.

Es clara la obligatoriedad que adquieren los Estados Partes, en el caso específico que nos ocupa, personas sordas, y su derecho a acceder a la educación, sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás, realizando los ajustes necesarios, que involucra legislación específica, prestación de servicios, así como nuevas formas de enseñar y aprender en el contexto de la educación inclusiva.

En el estado de Veracruz la legislatura actualizó la normatividad en esta materia, aprobando la Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (2010). En el capítulo de la educación, se refiere a que las instituciones educativas de cualquier nivel, adquieran la obligatoriedad de incluir en las aulas a las personas con discapacidad y realicen las adecuaciones necesarias.

Las instituciones de educación superior (IES), adoptan su compromiso regidas específicamente por dos documentos, uno emanado de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y el otro, la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades. El documento propuesto por la ANUIES, es el Manual para la Integración de Personas con Discapacidad (s/f) en las Instituciones de Educación Superior; su propósito es guiar a los responsables de las IES en las acciones orientadas a incluir, con igualdad y equiparación de oportunidades, a las personas con discapacidad en dichas instituciones.

Además, estimula a las IES a desarrollar programas que recojan las necesidades educativas prioritarias de las personas con discapacidad y que refleje la filosofía institucional de las Universidades. De la misma forma, a reflejar de manera decidida, a través de las funciones sustantivas del quehacer universitario: docencia, investigación y extensión universitaria; el firme propósito de inclusión hacia las personas con discapacidad.

La Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades (2008), celebrada en Mérida, Yucatán y firmada por los defensores de los derechos universitarios, emana en el marco de lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas.

No es el objetivo describir la totalidad de dicha declaratoria, pero en razón de su trascendencia al interior de la Universidad Veracruzana, se hará mención a lo más significativo de sus consideraciones y principios:

Es impostergable sostener la necesidad de promover y proteger en las universidades los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, incluidas aquellas que necesitan un apoyo más intenso, así como la de incorporar en dichas instituciones una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y de las libertades fundamentales;

Es totalmente relevante considerar, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, la importancia de la accesibilidad al entorno físico, especialmente al uso y disfrute de las instalaciones universitarias, así como la participación de aquellas en lo social, económico, cultural, y desde luego en la educación (Declaración de Yucatan sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, 2008 p.1).

Como principio fundamental:

La necesidad de propiciar que las universidades establezcan políticas y programas de prevención, protección y defensa de los derechos humanos de las personas con discapacidad, y la promoción de la formación de profesionales y personal especializado en las universidades que trabajen con personas con discapacidad, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios que garanticen sus derechos” (Declaración de Yucatan sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, 2008. p.2).

Acorde con estas políticas, la Universidad Veracruzana crea el Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad y agrega a su legislación, en el Estatuto de los Alumnos, en su título XV, el Artículo 191. II Bis, 2008, lo siguiente:

En caso de contar con alguna discapacidad, recibir la atención y apoyos académicos para realizar las actividades propias a su calidad de alumno. Para tal efecto las autoridades y funcionarios de la Universidad Veracruzana adoptarán, de acuerdo a la disponibilidad presupuestal, las medidas pertinentes para que las entidades académicas cuenten con material educativo, así como infraestructura y tecnología que les permitan hacer efectivo el derecho a la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades.

En este mismo orden de ideas, considera dentro de su programa de trabajo 2013-2017 la educación con innovación que propicie cambios en las prácticas educativas, transformando los procesos de la enseñanza y propiciar ambientes de convivencia, formas alternativas de pensar y entender para el aprendizaje, para la comunicación con otras personas y, desarrollar una comprensión más amplia, en lo social y lo humano.

La propuesta de la materia optativa Lengua de Señas Mexicana, su estructura y evaluación

Es dentro de este contexto, y con el objetivo de formar integralmente al estudiante oyente y al sordo que aspire ingresar a la Universidad Veracruzana, el Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad y la Facultad de Idiomas, proponen a partir de agosto 2015 incluir dentro del plan de estudios de la mencionada licenciatura, la asignatura Lengua de Señas Mexicana como materia optativa, con valor crediticio, abierta a las diversas licenciaturas de la casa de estudios, a la población universitaria y público en general.

En el desarrollo de los contenidos, así como su impartición, participan profesores y miembros de la comunidad de sordos, con el fin de que los alumnos sordos y oyentes, tengan un modelo dentro y fuera del aula de personas exitosas con discapacidad auditiva. Esta experiencia, aspira por lo tanto, al aprendizaje de dos lenguas y dos culturas que coexistan en el mismo espacio, y que la Lengua de Señas Mexicana no se subordine a la lengua oral dominante y adquiera el mismo estatus que cualquier otra lengua.

La experiencia educativa Lengua de Señas Mexicana, se oferta a partir del 2015, durante el semestre escolar, teniendo una demanda de 30 personas, de las cuales, el 80% son estudiantes de las diferentes licenciaturas y 20% maestros y población abierta.

De gran valor ha sido la plenaria “Conversatorio”, una sesión para evaluar mediante la conversación de los participantes, profesores y público en general el resultado del curso, y su utilidad dentro del modelo educativo de la institución. Los principales comentarios han sido:

- a) La propuesta de la Lengua de señas como otra lengua, ha propiciado el análisis y debate con estudiantes y maestros de las diversas disciplinas, favoreciendo el interés por desarrollar líneas de investigación específicas de este campo.
- b) Propuesta de un modelo de educación bilingüe, que considere:
 - Respeto a la diversidad lingüística y cultural como usuario de la LSM y el español escrito u oral, de acuerdo a las posibilidades del alumno sordo.
 - Necesidad del desarrollo de la LSM, como base lingüística fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua, y como derecho de los alumnos sordos.

- Reconocimiento de la comunidad sorda como producto de un proceso construido históricamente, con formas y estilos propios que la identifican como parte de la diversidad social.
- c) Que la experiencia educativa LSM, como materia optativa, se oferte en los planes de estudio de todas las licenciaturas, como una estrategia para posicionarla en la comunidad universitaria como una segunda lengua.
- d) Que se oferte en la facultad de Pedagogía, la licenciatura de Pedagogía Bilingüe.
- e) Que la Universidad Veracruzana, como integrante del sistema educativo estatal, contribuya al reconocimiento social de LSM, y a su revaloración en la enseñanza.

Conclusión

Visualizar socialmente a la Universidad Veracruzana con liderazgo y poder de convocatoria para la reflexión y planteamiento de propuestas educativas de inclusión, respecto a la educación de los alumnos sordos, sobre la base del respeto a su identidad lingüística y necesidades de cada uno.

Referências

ALMARZA, A.O. (2007). Inclusiva: evaluar para mejorar la respuesta de la escuela a la diversidad (p.5). Santiago de Chile. Fecha de consulta: 11 de abril de 2016. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol2-num1/art8.pdf>

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR-ANUIES- (s/f). Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior. México (p.14-20). Fecha de consulta: 13 de abril de 2016. Disponible en: http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/neduespeciales/manual_universidad_incluyente.pdf

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, UK (p.16). Fecha de consulta: 14 de abril de 2016. Disponible en: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

CÁRDENAS, Cabello Claudia (2009). El enfoque sociológico de la educación: la escuela más allá del español y las matemáticas. Revista Reencuentro, núm. 55, (p. 75). Universidad Autónoma Metropolitana,

Unidad Xochimilco. México. Fecha de consulta: 15 de abril de 2016. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34012024010.pdf>

CRUZ, A. Miroslava (2009). La educación del sordo en México siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos. (p.10) México. Distrito Federal. Fecha de consulta: 18 de abril de 2016. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.org/la-educacion-del-sordo-en-mexico-siglos-xix-y-xx-la-escuela-nacional-de-sordomudos/>

DECLARACIÓN DE YUCATÁN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES (2008). Mérida, Yucatán, México. Fecha de consulta: 21 de abril de 2016 (p.1 y 2). Disponible en: http://www.reddu.org.mx/reddu2/images/stories/documentos/mas_documentos/DECLARACION_YUCATAN_ok.pdf

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2011). Ley general para la inclusión de personas con discapacidad. (p. 3,8 y 9) México. Fecha de consulta: 27 de abril de 2016. Disponible: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2012). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (última reforma) (p.2). México Distrito Federal. Fecha de consulta: 27 de abril de 2016. Disponible en: http://www.equidad.scjn.gob.mx/biblioteca_virtual/Legislacion/Nacional/01.pdf

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. México, Distrito Federal (p.1). Fecha de consulta: 29 de abril de 2016. Disponible en: <http://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf>

DOMÍNGUEZ, A.B.(2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos-Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Universidad de Chile. Vol.3, Núm. 1 (p.45-51). Fecha de consulta: 29 de abril de 2016. Disponible en: <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>

ECHEITA, G. y AINSCOW, M. (2008). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ginebra, Suiza (p.8). Fecha de consulta: 2 de mayo de 2016. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

GACETA OFICIAL (2010). Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Xalapa, Veracruz, México (p.11). Fecha de consulta: 2 de mayo de 2016. Disponible en: <http://www.legisver.gob.mx/leyes/LeyesPDF/DISCA110310.pdf>

GIOZER, Salazar (2016). Integración vs. Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva: una mirada desde el bilingüismo del sordo. Cultura Sorda A. C. Maracay, Venezuela (s/p). Fecha de consulta: 3 de mayo de 2016. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.org/integracion-vs-inclusion-educativa-de-los-estudiantes-con-discapacidad-auditiva-una-mirada-desde-el-bilinguismo-del-sordo/>

GÓMEZ, T.R. (2013). La Inclusión de la Persona Sorda a la Educación Superior- Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Universidad de Chile. Vol.8, Núm. 1 (p.100). Fecha de consulta: 3 de mayo de 2016. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art6.pdf>

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2007). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York, EEUU. (p.16). Fecha de consulta: 21 de abril de 2016. Disponible en: http://www.mivotocuenta.es/files/Convencion_ONU_LF_2edicion.pdf

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993). Ley General de Educación. México, Distrito Federal. Fecha de consulta: 25 de abril de 2016 (p.2). Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf

UNESCO (1996). Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos. Barcelona, España. Fecha de consulta: 27 de abril de 2016 (s/p). Disponible en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm>

UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2008). Estatuto de los Alumnos, Legislación Universitaria. Xalapa, Veracruz, México (p.36). Fecha de consulta: 29 de abril de 2016. Disponible en: <https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutodelosalumnos1996.pdf>

UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2013). Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017. Xalapa, Veracruz, México (p.55). Fecha de consulta: 3 de mayo de 2016. Disponible en: <https://www.uv.mx/programa-trabajo/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf>

MOVIMENTO CIDADES EDUCADORAS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Cesar Romero Amaral Vieira*
Cleiton Oliveira[·]
Carolina Martin^{··}

Resumo: O Movimento Cidades Educadoras propõe políticas públicas urbanas voltadas ao combate de diferentes formas de desigualdades, tendo como base um conceito humanista de educação ao longo da vida, por meio de iniciativas educativas formais, não-formais e informais. A pesquisa foca as ações dos municípios paulistas membros das Cidades Educadoras em 2012 - Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Sorocaba - ao analisá-las frente ao perfil temático e aos princípios do Movimento, principalmente no que diz respeito às formas de inclusão. Os dados revelaram que, no geral, as ações estão em consonância com o Movimento, entretanto apontam aspectos pouco desenvolvidos - participação popular, parcerias e formas de inclusão. Quanto aos tipos de inclusão trabalhados por esses municípios observou-se, que estes eram de cunho digital e social. Verificou-se também, que há questões conceituais e estruturais do Movimento as quais poderiam ser revistas - restrição ao meio urbano, falta de dispositivos de avaliação, como se dá a participação dos habitantes e a definição das ações.

Palavras-chave: Cidades Educadoras. Políticas Públicas Municipais. Educação ao longo da vida. Desigualdades sociais.

Abstract: The Educating Cities Movement proposes urban public policies to combat different forms of inequality, based on a humanistic concept of education throughout life, through formal, non-formal and informal educational initiatives. This research focuses on the actions of the Educating Cities' members in 2012 – Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Sorocaba – to analyze them as to the compliance to the profile and the Movement principles, especially towards the forms of inclusion. The data revealed that, in general, actions are in line with the Movement, however they point out undeveloped aspects, such as popular participation, partnerships and ways of inclusion. As for the types of inclusion developed by these municipalities it was noted that they were of digital and social nature. It was also found that there are conceptual and structural issues of the Movement which could be reviewed, i.e., restriction to urban areas, lack of evaluation devices, means of inhabitants participation and the definition of actions.

* Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP); Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professor da Faculdade de Ciências Humanas e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, Brasil. crvieira@unimep.br.

[·] Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, Brasil. cleitondeoli@gmail.com.

^{··} Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Mestre em Educação pela UNIMEP, São Paulo, Brasil. caromartin@uol.com.br.

Keywords: Educating Cities. Municipal Public Policy. Education throughout life. Social differences.

Introdução

O Movimento Cidades Educadoras atua em âmbito global, a partir de políticas públicas locais, com o intuito de proporcionar uma melhora da qualidade de vida nos espaços urbanos, por meio de ações de cunho pedagógico. As premissas e princípios do Movimento estão voltados à implantação de um conjunto de iniciativas educacionais formais, não-formais e informais, que visam alcançar uma educação ao longo da vida tanto para os habitantes em geral, quanto para grupos específicos. A intenção é de que governos locais, habitantes e instituições se envolvam no planejamento e desenvolvimento de planos e projetos, e que trabalhem sob diferentes frentes às desigualdades e exclusões urbanas[†].

O principal escopo da pesquisa foi a análise das ações dos municípios paulistas de Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo e Sorocaba que estavam associados ao Movimento Cidades Educadoras no ano de 2012. Empregamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica por meio da consulta de livros e textos (impressos e *online*) e a pesquisa documental realizada a partir do portal da Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE na *internet*[‡], da legislação municipal e educacional brasileira e dos dados do IBGE[§], da Fundação Seade^{**} e do IPEA^{††}.

Entendemos que o estudo de políticas públicas locais se mostra pertinente, pois representa a interpretação do município frente às suas necessidades e problemas, que também são influenciados por questões maiores tais como globalização e financeirização das relações, políticas nacionais e estaduais. É dizer que o estudo do local não se limita no próprio contexto local. Sem desconhecer essas influências externas, é interessante verificar como localmente são encontradas respostas aos problemas enfrentados, bem como iniciativas que têm como

[†] Carta das Cidades Educadoras. Disponível em <<http://www.cm-avora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlwffaxvjxlxixzmenmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf>> Acesso em 20 jul. 2008.

[‡] Disponível em <<http://www.edcities.org>> Acesso em 20 nov. 2012.

[§] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em 08 nov. 2011.

^{**} Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE. Disponível em <<http://www.seade.gov.br/>> Acesso em 22 set. 2013.

^{††} Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/portal/>> Acesso em 22 set. 2013.

objetivo, a melhoria das condições de vida dos habitantes e o desenvolvimento e exercício da cidadania. Espera-se que esse artigo, considerando-se os limites estabelecidos no âmbito deste artigo, contribua para as discussões referentes às reflexões e ações e agregue elementos que possam colaborar para uma concepção plural a respeito de transformações inclusivas no plano local.

Este artigo se estrutura em quatro seções: a primeira evidencia e contextualiza o Movimento Cidades Educadoras; a segunda traz uma discussão teórica acerca das possibilidades da educação ser utilizada como um instrumento de combate às desigualdades nos espaços urbanos; a terceira caracteriza os municípios estudados e especifica suas ações como Cidade Educadora no ano de 2012; e a última analisa as ações de cunho inclusivo.

Movimento Cidades Educadoras

O Movimento Cidades Educadoras foi organizado na última década do século XX com pressupostos calcados em uma educação que entremeia as modalidades formais (escolares e universitárias), não-formais (de cunho pedagógico, mas sem regras, conteúdos e condutas rígidas) e informais (educação cotidiana, baseada na relação entre os habitantes e suas culturas e normas vigentes). A ideia central era desenvolver um modelo de educação que perdurasse ao longo da vida (*lifelong education*), que fosse de caráter humanista, proporcionado nos espaços urbanos por meio do maior envolvimento possível dos habitantes e instituições nas políticas públicas.

As primeiras ideias que culminaram no Movimento Cidades Educadoras surgiram no relatório da UNESCO "Aprender a ser: a educação do futuro" (1973), cujo conteúdo traça a trajetória da história da educação, até os tempos modernos e propõe que por meio da democracia, os problemas sociais sejam trabalhados a partir de ações educativas diversas, traçadas por políticas e estratégias que gerem reformas, inovações e buscas de alternativas, as quais respeitem as particularidades nacionais e locais, ao fazer uso principalmente da solidariedade e da cooperação. De acordo com Canário (2006), o relatório inicia um "[...] movimento da educação permanente, reorganizador de todo processo educativo" (p.18) e estabelece um marco de mudanças no pensamento, onde a educação passa a ser vista como parte de todas as etapas da vida. O cerne está em quem aprende, baseado na diversidade e globalidade de cada pessoa, dentro de uma "[...] dimensão cívica, indissociável da construção de uma cidade educativa" (p.18), onde a etapa escolar é a exceção e não a regra.

Nos anos 1980 as discussões acerca do tema continuaram, ao tematizar a relação da educação e sociedade com as novas tecnologias e a globalização. E em 1989, Barcelona (Espanha), foi a primeira cidade a implantar os pressupostos de uma Cidade Educadora. Essa experiência despertou o interesse de outros governos locais, assim, em 1990, 63 cidades de várias localidades do mundo se reuniram em Barcelona, para o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Após mais de duas décadas de existência, o Movimento conta com uma associação internacional, que tem se expandido continuamente ao oferecer para seus membros apoio técnico, trocas de experiências, vínculos com outras organizações, um banco internacional de dados, congressos e redes territoriais e temáticas.

No ano de 2012 - período delimitado para a pesquisa - constavam no Banco Internacional de Dados das Cidades Educadoras – BIDCE^{**}, 445 cidades, pertencentes a 35 países divididos em quatro blocos - América, África, Europa e Ásia-Pacífico. No tópico referente ao Brasil, estavam elencados treze municípios: Belo Horizonte/MG; Campo Novo do Parecis/MT; Caxias do Sul/RS; Dourados/MS; Jequié/BA; Porto Alegre/RS; Santiago/RS; Santo André/SP; Santos/SP; São Bernardo do Campo/SP; São Carlos/SP; São Paulo/SP; Sorocaba/SP.

Para que uma cidade possa participar do Movimento Cidades Educadoras, o governo local deverá ter sido eleito democraticamente, formular e enviar um documento para aprovação no órgão democrático local - no caso do Brasil a Câmara de Vereadores - se comprometer com as premissas e propostas contidas na Carta das Cidades Educadoras, a qual contém os princípios básicos a serem desenvolvidos e ser membro ativo da AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras.

Nessa proposta de política pública local, espera-se que habitantes e instituições sejam impulsionados, por meio de iniciativas com cunho pedagógico, a desenvolver novas formas de participar da organização e soluções para diferentes necessidades e problemas. Nesse processo, a administração pública deve ir além das obrigações usuais ao "incrementar a contribuição das diversas organizações sociais com uma maior implicação de cidadania na gestão descentralizada de serviços e equipamentos, como alternativa para avançar para uma sociedade mais democrática" (VILLAR, 2007, p.38). Os pressupostos do Movimento partem do princípio de que a proximidade entre governo e habitantes, no espaço territorial circunscrito das cidades, pode possibilitar a construção de relações e valores, políticos e educacionais. De acordo com Carrano, "O potencial educativo de uma cidade corresponde

^{**} Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do#Brasil>> Acesso em 04 nov. 2012.

tanto ao que se refere à oferta e à organização de estruturas sociais e culturais urbanas, como quanto à quantidade e à qualidade dos relacionamentos que os sujeitos estabelecem" (2003, p.161).

Em suma, no decorrer do estudo constatamos que nos principais elementos constituintes das propostas referentes às Cidades Educadoras, pode ser identificada uma intencionalidade com caráter democrático, inclusivo, pedagógico, social, cultural e político na formação de um território urbano educativo. O Movimento é composto basicamente do governo local, habitantes e instituições, tendo como base o associativismo, a solidariedade e as educações formais, não-formais e informais, que agem por meio de ações específicas e gerais. As proposições referem-se a um projeto educativo de cidade, cujo processo de desenvolvimento tem como sustentáculo a ideia de se adaptar constantemente às transformações globais mundiais, contudo visando sempre às especificidades locais, ao manter a premissa de uma educação ao longo da vida, sem, no entanto desconsiderar eventuais resistências.

Educação como forma de combate às desigualdades no espaço urbano

Para a discussão de como a educação pode ser utilizada no combate às formas de desigualdades e exclusões que permeiam os espaços urbanos em geral, optamos por estabelecer um diálogo entre teóricos do Movimento e Milton Santos, intelectual que discute questões ligadas aos espaços e territórios a partir de pressupostos sociológicos, filosóficos e antropológicos.

Há uma relação recíproca de influência entre o modo como uma cidade e seus habitantes se organizam. A ocupação dos espaços públicos e privados e a forma como os habitantes se relacionam, dependem de aspectos políticos, sociais, históricos e culturais. Teóricos do Movimento apontam que, a globalização a partir de seus antagonismos e novas possibilidades é um dos fatores cuja influência interfere direta e indiretamente nos diversos aspectos constituintes de uma sociedade. Villar (2007) esclarece que o Movimento Cidades Educadoras não pretende se voltar contra ou evitar a globalização e sim, tentar se adaptar aos problemas gerados ou salientados por ela.

Para Milton Santos (2000), nas cidades, principalmente no espaço urbano, a dimensão espacial da globalização, que é mundial, perpassa as perspectivas locais, onde habitantes, economia, cultura e política, se materializam e se moldam num território delimitado. No meio urbano, o uso dos espaços e as relações sociais que nele ocorrem, indicam como os aspectos

diversos da globalização e da cultura local estão ou não em consonância. Destaca que "os territórios tendem a uma compartimentação generalizada, onde se associam e se chocam o movimento geral da sociedade planetária e o movimento particular de cada fração, regional ou local, da sociedade nacional" (SANTOS, 2000, p. 79).

Entendemos, que na implantação dos princípios do Movimento deveria ser considerada a relação entre a globalização e as características intrínsecas de cada sociedade, posto que diante das características do século XXI, o êxito das ações está atrelado a adaptação de uma sociedade às transformações e demandas globais. Todavia, a ideia de adaptação ao global merece atenção, para não se tornar apenas uma preocupação em ajustar os habitantes a aspectos economicistas, os quais têm como discurso alcançar o "bem comum". E esse talvez seja um dos maiores desafios a ser enfrentado pelos governos locais associados ao Movimento, conciliar de forma equilibrada em seus projetos, programas e ações, a relação entre as características sociais e financeiras tanto do global, quanto do local.

Carrano (2003) afirma que a partir do século XX houve uma intensificação do aumento de habitantes nas áreas urbanas o que fez com que as administrações locais enfrentassem a demanda de novas formas de gestão, a respeito dos desafios para atender os habitantes em relação à oferta de equipamentos e serviços e à complexidade no uso do território, o qual pode se tornar fragmentado e gerar desigualdades. Assim, surge um novo momento histórico, que no geral, tende a dedicar maior atenção aos espaços urbanos, os quais passam a ter mais importância como meio difusor de cultura, ao abrigar uma complexidade de possibilidades e antagonismos.

Nessa mesma linha de pensamento Milton Santos (2008) argumenta que o meio urbano tem características próprias e apresenta uma gama de diversidades, que requer de suas instituições, sejam elas de caráter público, privado, comunitário ou religioso, um conjunto de projetos e ações de diferentes intencionalidades e responsabilidades. Assim, é preciso atentar ao fato de que no espaço urbano, o êxito do conjunto de medidas ou providências públicas educacionais e sociais, relaciona-se "sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições" (p. 54).

O estudo do espaço urbano nos revelou que este tem particularidades próprias, com subáreas e grupos populacionais distintos, cujas necessidades e interesses diferentes podem gerar conflitos e dificultar as ações governamentais. Por isso, consideramos que na dinâmica social do século XXI, propostas como a das Cidades Educadoras, nas quais o governo local e os habitantes discutam conjuntamente a implantação de ações educativas, para tornar a

extensão urbana área de formação de identidades comuns e práticas de solidariedade, podem ser uma alternativa para lidar com os problemas, como as diversas formas de exclusão.

Segundo as autoras Brarda e Rios (2004), nas diferentes dimensões de uma cidade, as práticas sociais incorporam-se a distintos fatores, dentre eles a educação. As dinâmicas culturais e as trocas de saberes adquirem significação social, a partir de relações humanas que ocorrem de forma plural e multifacetada. A cidade gera práticas educativas em diversos sentidos, por meio de uma gama de iniciativas, origens, responsabilidades e intenções que, geralmente, podem ser utilizadas no combate às exclusões. Dentro dessas situações, a educação apresenta desde objetivos pedagógicos preestabelecidos até ações que surgem aleatoriamente.

Santos (1980, 1997, 1999) explicita que, há diferentes formas de exclusão que podem ser permanentes ou momentâneas, derivadas principalmente das estruturas econômica, sociocultural e educacional. As exclusões ou desigualdades geradas, comumente, pela falta de respeito aos direitos básicos como trabalho, moradia, transporte, educação e saúde desencadeiam um processo de marginalização potencializado pela cultura de individualismo e competitividade. Em geral, as pessoas nessa situação não têm capacidade de entender a sociedade e seu papel nela, essencialmente por falta de informação e educação. A seu ver, no que diz respeito às políticas públicas, não basta apenas redistribuir investimentos, pois a diminuição das desigualdades "[...] supõe uma mudança no próprio processo produtivo, o que vale dizer, das relações do homem com a natureza e dos homens entre si" (SANTOS, 1980, p. 38).

Entendemos, que uma possibilidade de aliar o imbricamento da educação dentro de suas diferentes modalidades com o espaço urbano está na integração entre governo, diferentes setores institucionais e grupos de habitantes, como no exemplo do Movimento Cidades Educadoras. No que diz respeito a isso, Canário (2006) destaca que as articulações e sinergias entre educação formal, informal e não-formal permitem pensar sob uma perspectiva de "territorialização da ação educativa", a qual supõe o desenvolvimento de redes e parcerias. Todavia, esse potencial educativo necessita de políticas e dispositivos de fomento que os estruturam, ao "favorecer a construção de projetos educativos locais, estreitamente articulados com lógicas e dinâmicas de participação local e de solução de problemas" (p. 119).

A Carta das Cidades Educadoras, documento guia do Movimento, orienta os governos locais por meio de sugestões de âmbitos e linhas de atuação a agir a partir do conceito de educação ao longo da vida, para combater sob diversas frentes as desigualdades e exclusões do meio urbano em suas ações, como a social, econômica, educacional, política, cultural,

tecnológica, digital, territorial, sanitária e também outras relativas aos direitos civis e serviços básicos. Jachetti (2004) esclarece que a educação ao longo da vida está dentre os fatores, que envolvem as possibilidades e potencialidades educativas de uma cidade, contudo é preciso que o desenho das propostas políticas abarque todas as fases e aspectos da vida dos habitantes, o que pressupõe o envolvimento de diversos elementos sociais, como famílias, escolas, diferentes setores do governo, associações, indústrias culturais, empresas e outras instituições e coletivos com funções educativas comumente não reconhecidas. Pois, dentro das premissas gerais desse Movimento, "a educação é uma responsabilidade da sociedade no seu todo e na totalidade da sua ação no espaço e no tempo" (JACHETTI, 2004, p. 21).

Em relação à educação como forma de inclusão no meio urbano, Milton Santos (2008) destaca que nesse espaço ocorrem ao mesmo tempo relações de proximidade e individualidade, por isso a infraestrutura, quando adequada, pode motivar a união organizativa dos habitantes e promover inter-relações sócio-territoriais. No que diz respeito à ocupação do território, as políticas educacionais, urbanísticas, sociais, econômicas, e culturais, o mobiliário urbano e o uso de equipamentos e serviços, são elementos que influem como os habitantes utilizarão os espaços públicos. Para o espaço possibilitar qualidade de vida, é preciso atenção à questão de que é essencial haver sustentabilidade política, econômica, democrática e ambiental, que só acontece a partir de uma educação que vise todos os aspectos e etapas da vida.

Deste modo, observamos que identificar as possibilidades educativas do espaço urbano, é uma das premissas do Movimento Cidades Educadoras. E isso envolve elaborar planos e medidas, de acordo às demandas, ao imprimir intencionalidade pedagógica às ações que já existem e também por meio de novas frentes e alternativas educacionais. Consideramos ser preciso atentar ao fato de apesar das cidades, geralmente, apresentarem problemas em comum, há especificidades locais próprias, o que faz com que não possa haver uma diretriz única. Se o processo de participação de habitantes e instituições na gestão de políticas, não levar em conta todas as diferenças de interesses e necessidades, ou pelo menos grande parte delas, o efeito pode ser contrário e as desigualdades sociais se agravarem. Em suma, entendemos que os projetos referentes a essa temática não podem conter em seu bojo ingenuidade quanto a considerar uma sociedade como homogênea. Assim, veremos a seguir quais foram as ações elegidas pelos municípios paulistas associados ao Movimento, de acordo com a identificação dos problemas e necessidades de seus espaços urbanos.

Cidades Educadoras no estado de São Paulo

A análise das principais características e índices econômicos, educacionais e sociais das seis Cidades Educadoras paulistas, que estavam associadas em 2012 - Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Sorocaba – revelou-nos que as mesmas são consideradas de grande e médio porte - sendo São Carlos (221.692), a menos populosa e São Paulo (11.245.983) a mais populosa^{§§}. Nesse conjunto todas também são altamente urbanizadas, com destaque para Santo André (100%), fato que as coloca dentro da principal proposta das Cidades Educadoras, de desenvolver as ações nos espaços urbanos. Economicamente o PIB *per capita* desses municípios está entre 21,47% a 144,53% acima do nacional e suas participações no PIB do estado giram em torno de 1,63%, excetuando São Paulo com taxa de 35,56%. Entendemos que esses dados nos permitem afirmar que esses municípios têm condições de desenvolverem políticas públicas como as propostas pelas Cidades Educadoras, posto que, conforme apontado por teóricos do Movimento, o êxito das ações está mais atrelado a aspectos de gestão como organização, interesse e força de vontade política, do que a quantidade de investimentos financeiros.

Os índices de desenvolvimento humano - IDH geral desses municípios é alto, com exceção de Sorocaba que é médio e os índices educacionais tem nível médio, sendo Santos o único com resultado alto nesse quesito. Esses índices demonstram que a qualidade de vida da população desses municípios em relação à longevidade, saúde, acesso à educação e padrão de vida está dentro dos modelos internacionais considerados satisfatórios. Contudo, na questão educacional os índices nos mostram que ainda há patamares a serem conquistados, para garantir mais qualidade e universalidade. Consideramos, que o princípio das Cidades Educadoras de envolver os habitantes e instituições em ações educativas formais, não-formais e informais possibilita melhores condições de acesso ao conhecimento, o que poderia ser um dos caminhos plausíveis para esses municípios melhorarem seus índices educacionais.

A partir da média geral de outros índices sociais e educacionais, que poderiam servir de base para a escolha do público alvo e ações desses municípios como Cidade Educadora, estão: 1,72% de crianças que vivem na linha de extrema pobreza; 0,28% de habitantes, os quais vivem com condição inadequada de abastecimento de água e rede de esgoto, taxas essas baixas, mas relativas a aspectos importantes em nível de qualidade de vida; a média de crianças que não frequentam escola é de 6,78% em Santos, São Carlos e São Bernardo do Campo e se mostra bem acima em São Paulo, Santo André e Sorocaba com 14,17%; em

^{§§} IBGE (20012); SEADI (2013); IPEIA (2013).

relação aos jovens entre 15 a 24 anos que não estudam e nem trabalham os índices giram em torno de 4,60%, dados que demonstram o quanto ainda falta para alcançar a universalização do ensino e opções para os jovens; e constatamos também, que a faixa etária mais significativa nesses municípios é de 20 a 29 anos de idade, com exceção de Santos que é a população acima de 60 anos.

Contudo, na análise das ações desses municípios, pudemos constatar que não há, ou há um número ínfimo, dessas populações citadas acima sendo atendidas pelas iniciativas voltadas ao desenvolvimento dos princípios das Cidades Educadoras, fato esse que a nosso ver, requer uma revisão por parte dos governantes, na forma como as temáticas e conseqüentemente os públicos alvos estão sendo escolhidos.

No que diz respeito ao ingresso desses municípios como membros da AICE, a data de filiação varia entre 2004 e 2008, o órgão responsável é a Secretaria Municipal de Educação, exceto em São Paulo - Secretaria de Relações Internacionais e Federativas. A questão de qual órgão ou departamento municipal é responsável é discutido pela AICE, a qual indica como diretriz que é sempre melhor que seja um órgão o qual tenha uma visão global do município capaz de coordenar o trabalho entre outros órgãos no fim de alcançar um mesmo objetivo. Entendemos que, sob esse ponto de vista, a Secretaria Municipal de Educação não seria a mais indicada para coordenar as ações das Cidades Educadoras.

São Bernardo do Campo é o único município que não estava desenvolvendo ações no ano de 2012, apesar de continuar associado e frequentar eventos. Consideramos que esse fato demonstra uma fragilidade do Movimento, ao revelar o quanto as ações dependem dos interesses do executivo municipal, mesmo que tenha sido votado um documento de compromisso pela Câmara Municipal. Outra premissa da AICE é a Prefeitura Municipal disponibilizar dados sobre as ações para a população, todavia identificamos que dentre os municípios estudados, apenas Santos e Sorocaba cumprem esse requisito, o que nos remete novamente à questão de que a AICE deveria estabelecer instrumentos de avaliação e acompanhamento dos associados, para garantir o respeito aos princípios do Movimento.

Os municípios analisados optaram por um conjunto de quatorze temas a serem trabalhados em suas ações como Cidade Educadora, contudo nem todos desenvolvem as mesmas temáticas. Após análise identificamos os seguintes temas: Esportes; Educação Básica; Etnia e Gênero; Inclusão Social; Transporte; Inclusão Digital; Meio Ambiente; Educação, Cultura e Lazer; Qualificação Profissional; Artes; Saúde; Leitura; Gestão Pública; e Economia.

Conjunto de temáticas desenvolvidas pelas Cidades Educadoras paulistas - ano de 2012.

Temática	Número de Ações (Total - 103)	Porcentagem (100%)
Educação, Cultura e Lazer	22	21,35%
Esportes	15	14,58%
Educação Básica	10	9,70%
Inclusão Social	8	7,77%
Inclusão Digital	8	7,77%
Meio Ambiente	7	6,80%
Etnia e Gênero	6	5,82%
Leitura	6	5,82%
Qualificação Profissional	5	4,85%
Saúde	5	4,85%
Gestão Pública	4	3,89%
Artes	4	3,89%
Transporte	2	1,94%
Economia	1	0,97%

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.; e <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?>> Acesso em 01 nov. 2013.

Constatamos que a única temática desenvolvida por todos os municípios estudados é Educação, Cultura e Lazer, sendo também a mais trabalhada (21,35%) proporcionalmente no conjunto de ações analisadas. O segundo tema mais explorado é Esportes (14,58%) e as ações que contemplam de alguma forma a Educação Básica (9,70%) se encontram em terceiro lugar. Quanto às opções pelas temáticas, consideramos, que os municípios analisados apesar de irem ao encontro dos princípios das Cidades Educadoras em contemplar temas variados de acordo com as características dos habitantes, ainda deixam a desejar por não darem devida atenção a alguns problemas inerentes ao espaço urbano.

Ao analisarmos a relação entre o público alvo e temáticas contempladas pelas Cidades Educadoras paulistas, no ano de 2012, percebemos que mesmo com uma diversidade de quatorze temáticas, as quais atendem aos princípios do Movimento por apresentarem basicamente um perfil inclusivo, cultural, educacional e social, há certa discrepância quanto às parcelas de habitantes atendidas pelas ações. Conforme observamos na caracterização dos municípios, a concentração da população está na faixa etária entre 20 a 39 anos, com exceção de Santos, cuja parcela mais expressiva está acima dos 60 anos. Contudo, constatamos que o público mais atendido é formado por crianças e adolescentes, sendo que adultos e terceira idade são contemplados por apenas duas e três ações cada respectivamente. Entendemos, que uma das possíveis causas para que isso aconteça, é o órgão responsável ser a Secretaria Municipal de Educação, excetuando São Paulo.

Público alvo das ações das Cidades Educadoras no estado de São Paulo - ano de 2012.

Público Alvo	Número de Ações (Total - 103)	Porcentagem (100%)
Crianças e Adolescentes (0 - 19 anos)	30	29,12%
Habitantes em Geral	27	26,21%
Adolescentes (10 - 19 anos)	13	12,62%
Comunidade Escolar	09	8,73%
Deficientes e Especiais	05	4,85%
Crianças (0- 9 anos)	03	2,91%
Adultos (20 - 59 anos)	03	2,91%
Famílias em situação de risco	03	2,91%
Terceira Idade (60 ou mais anos)	02	1,94%
Indígenas	02	1,94%
Mulheres	01	0,97%
Funcionários da Prefeitura	01	0,97%
Imigrantes	01	0,97%
Pequenos Empresários	01	0,97%
Transgêneros	01	0,97%
Ex-presidiários	01	0,97%

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis em
 <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.; e <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?>> Acesso em 01 nov. 2013.

Observamos que as temáticas escolhidas por esses municípios apresentam elementos em comum com os temas mais trabalhados pelas Cidades Educadoras no mundo, fato que nos leva a entender que certos temas e problemas urbanos são os mesmos em diversas localidades ao redor do planeta, como saúde, cultura e inclusão social. A descrição das ações nos mostra que há relação direta entre as temáticas e o público alvo das ações, alguns casos se destacam como a população indígena, transgêneros, pequenos empresários e imigrantes em São Paulo, a opção de Santos por trabalhar somente com escolas da rede municipal, Santo André que trabalha a violência doméstica com mulheres e Sorocaba com reinserção de ex-detentos na sociedade.

Assim, o exame das temáticas das ações nos indica que elas são desenvolvidas de acordo com as especificidades dos municípios e do público alvo, e portanto um mesmo tema é trabalhado sob diferentes abordagens. As descrições das ações também nos permitiram identificar quatro aspectos - participação dos habitantes; parcerias; trabalho entre secretarias municipais; inclusão - referentes aos princípios das Cidades Educadoras. Contudo nesse artigo optamos por analisar somente as questões de inclusão que é um dos principais cerne do Movimento.

Ações Inclusivas

Conforme apresentamos acima as inclusões social e digital são o quarto tipo de ações mais desenvolvidas - com o mesmo índice percentual cada (7,77%) - sendo que o município de Santos é o único que não trabalha nenhuma delas.

Em relação à temática Inclusão Social, são explorados diferentes subtemas, em diversos espaços públicos e junto a entidades, que variam de acordo com o público alvo, conforme podemos observar no quadro abaixo. Frente ao perfil das nove ações voltadas a essa temática, destacam-se as que atendem pessoas com deficiências físicas e mentais, denominadas comumente de especiais, quatro ações se referem à inserção de crianças especiais nas redes municipais e uma abrange a orientação de adultos especiais para o trabalho e tarefas cotidianas. Duas ações foram elaboradas para atender sob aspectos de urbanização e atendimento a serviços públicos básicos, habitantes de bairros de periferia. E três outras ações se dirigem a grupos mais específicos, como ex-presidiários e transgêneros e uma para imigrantes, a qual também trabalha questões culturais. Por meio desses dados, ponderamos que são poucas as ações de cunho inclusivo relativo à área social, pois conforme demonstramos a partir das informações dos municípios, apesar das taxas não serem consideradas altas, há índices que ainda necessitam de atenção, como crianças extremamente pobres, ou fora das escolas, habitantes vivendo sem rede de água e esgoto e analfabetos acima de 15 anos.

Enquanto que o tema Inclusão Digital, se diversifica tanto nos espaços em que é desenvolvido - escolas, bibliotecas e associações - quanto em relação ao público alvo - terceira idade, alunos da rede municipal e habitantes em geral. No campo da Inclusão Digital, tema que surgiu após a automatização de serviços públicos e privados e da difusão da internet como fonte de informação, cultura e espaço virtual de relacionamentos, há cinco ações com diferentes abordagens: quatro ações são desenvolvidas em espaços públicos como bibliotecas e escolas e estão disponíveis para todos os habitantes, enquanto uma ação ocorre em parceria com uma associação comunitária e atende somente a terceira idade. Consideramos, que a percentagem de inclusão digital é baixa se atentarmos ao fato de que, por exemplo, Santos com a maior parcela dos habitantes acima de 60 anos, os quais geralmente são um dos grupos que sentem mais dificuldade em lidar com as novas tecnologias, não tenha nenhuma ação nesse sentido, ou São Paulo com grande número de habitantes vivendo em periferias, não há ação dessa temática voltada para os de menor poder aquisitivo.

Tipos de inclusão nas ações das Cidades Educadoras no estado de São Paulo - ano de 2012.

Município	Tipo de Inclusão - Ação - Público Alvo
Santo André	Inclusão Digital - Mídia, Tecnologia e Inclusão Digital nas Escolas Municipais de Santo André - todos os habitantes
Santo André	Inclusão Social - Santo André / A cidade que inclui - alunos especiais nas escolas da rede municipal
São Carlos	Inclusão Digital - Programa de Inclusão Digital - todos os habitantes
São Carlos	Inclusão Social - Inclusão: Direito à Diversidade - alunos especiais nas escolas da rede municipal
São Carlos	Inclusão Digital - Programa de Inclusão Digital nas Bibliotecas de São Carlos - todos os habitantes
São Paulo	Inclusão Social - Inclusão e Ação - alunos especiais nas escolas da rede municipal
São Paulo	Inclusão Social - Programa da Capacitação em Direitos Humanos com recorte em Contrabando e Tráfico de Imigrantes Latino-americanos - imigrantes da Bolívia, Paraguai e Peru
São Paulo	Inclusão Digital - Oldnet - habitantes acima de 60 anos
São Paulo	Inclusão Social - Urbanização de Paraisópolis: parque linear do Brejo - habitantes da favela Paraisópolis
São Paulo	Inclusão Social - Núcleo de Apoio à Habilitação e Reabilitação Social para Pessoas com Deficiência / Projeto Oficinas - habitantes adultos com deficiências físicas e mentais
São Paulo	Inclusão Social - Projeto de Inclusão de Transgêneros - população de Travestis e Transexuais
Sorocaba	Inclusão Social - Projeto Novo Tempo – reinserção social de egressos e familiares do sistema prisional
Sorocaba	Inclusão Social - Projeto Bairro Mais Feliz - habitantes do bairro Jardim Nova Esperança
Sorocaba	Inclusão Digital - Projeto de Inclusão Digital: "Sabe Tudo" - todos os habitantes

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.

Desse modo, podemos perceber que apesar do tema inclusão ser trabalhado pelos municípios pesquisados, a quantidade das ações poderia ser mais expressiva frente aos problemas urbanos enfrentados, em geral, por uma considerável parcela da população. E os tipos de inclusão também poderiam ser mais diversificados, pois nossas sociedades enfrentam outros tipos de exclusão além da digital e social, que dizem respeito às condições de qualidade de vida, como moradia, saneamento e acesso a outros serviços básicos, inclusive educação.

Entendemos ser possível, que uma das causas desses governos locais não terem o costume, em geral, de trabalharem essas questões inclusivas no decorrer de seus mandatos,

está associada a cultura geral da política brasileira onde, em comum, os habitantes não opinam nem participam das decisões, as parcerias podem demandar mais transparência de gastos e planos, o trabalho interdepartamental se ofusca diante de governantes que querem se promover, posto que o trabalho conjunto não rende tantos dividendos políticos e a questão da inclusão que ao invés de ser tratada como algo a ser trabalhado a longo prazo, pode não passar de planos e ações de cunho eleitoreiro ou de governo.

Considerações finais

A leitura de documentos e bibliografia específica nos levou a entender que em suma, as Cidades Educadoras constituem um movimento internacional educativo, político, social e cultural, que propõe o desenvolvimento dos potenciais educacionais no espaço urbano, com o intuito de alcançar um modelo de educação ao longo da vida. Seus princípios básicos estão calcados na democracia, por meio de ações implementadas conjuntamente entre governo local, habitantes e instituições. O Movimento sugere, que a partir de uma política pública de caráter pedagógico, embasada em distintas modalidades educacionais - formais, informais e não-formais - diferentes questões sejam trabalhadas em iniciativas, nas quais a sociedade participe da elaboração e execução e que sejam voltadas tanto para os habitantes em geral, quanto para grupos populacionais específicos.

O estudo das cidades e especificidades dos espaços urbanos nos revelou que, há relação recíproca de influências históricas e culturais entre o modo como os governos locais e seus habitantes se organizam social e territorialmente. Identificamos que a existência de grupos populacionais distintos, cujas necessidades e interesses são diferentes, interfere diretamente na formulação das políticas públicas locais. Por isso, entendemos serem pertinentes propostas como a do Movimento Cidades Educadoras, nas quais o trabalho conjunto entre governos, habitantes e instituições, por meio de ações de caráter democrático e educativo, intente promover a formação de identidades comuns e práticas de solidariedade.

A nosso ver, a forma democrática como a associação das Cidades Educadoras funciona, o respeito às características próprias de cada localidade e a atualização constante de seu documento base (Carta das Cidades Educadoras) de acordo com as dinâmicas globais, possibilitam em muito o alcance das metas propostas. Contudo entendemos, que em algumas sociedades a implantação da participação dos habitantes será mais demorada e complicada, pois em muitas culturas, apesar do governo ser eleito democraticamente, não há o costume dos habitantes tomarem parte na definição da pauta de políticas públicas.

Consideramos, a opção do Movimento Cidades Educadoras em se voltar apenas aos espaços urbanos, vai contra seus próprios princípios de inclusão e igualdade e por isso, deveria ser revista pelos teóricos e políticos envolvidos com a temática. No nosso entender, há cidades no mundo com considerável concentração demográfica e importância cultural e econômica na área rural, que enfrentam demandas sociais, às vezes específicas e outras vezes, semelhantes ao meio urbano, fato que justifica nosso questionamento acerca desse assunto.

Ao ponderarmos acerca dos quatro principais elementos que compõem o Movimento Cidades Educadoras - educação ao longo da vida; educação formal, não-formal e informal; iniciativas do governo local; participação de habitantes e instituições - pudemos observar que estes estão imbricados, ao exercerem influência uns sobre os outros concomitantemente. A leitura do referencial específico sobre as Cidades Educadoras nos indica que o Movimento aderiu ao conceito de educação ao longo da vida, o qual permeie diferentes necessidades e etapas da vida dos habitantes, por meio de um processo amplo, com responsabilidades compartilhadas.

Nos aspectos concernentes ao governo local, ponderamos que é pertinente as considerações do Movimento Cidades Educadoras, quanto à proximidade do governo local com os habitantes gerar maior possibilidade de ações conjuntas e solidárias. Contudo, entendemos que não pode haver ingenuidade no que diz respeito aos desafios relativos às tendências de individualismo enraizadas em tantas sociedades e às discrepâncias que podem haver entre o conteúdo das leis e suas implantações. Pois, a nosso ver a escala de representatividade e participação está vinculada às peculiaridades de como cada sociedade costuma lidar com a questão dos direitos e deveres dos habitantes.

A questão de qual órgão ou departamento municipal é responsável pela organização das ações é discutido pela AICE, a qual indica como diretriz que é sempre melhor que seja um órgão o qual tenha uma visão global do município capaz de coordenar o trabalho entre outros departamentos no fim de alcançar um mesmo objetivo. Entendemos que, sob esse ponto de vista, a Secretaria Municipal de Educação não seria a mais indicada para coordenar as ações das Cidades Educadoras.

E no que diz respeito às ações inclusivas desenvolvidas pelos municípios estudados, talvez seja necessário uma revisão tanto na questão do público alvo, quanto nos tipos de exclusões trabalhados. Pois os dados revelaram que parcelas significativas dos habitantes não são atendidas e que há mais que dois tipos de exclusão além da Social e Digital a serem abordadas. Talvez, um dos motivos dos pressupostos do Movimento não estarem sendo colocados em prática como previsto nesses municípios é que dentro da cultura política e

democrática no Brasil, não há o costume de participação dos habitantes nas políticas públicas e assim as ações acabam não refletindo seus anseios e necessidades como deveriam.

Consideramos pertinente o ideal do Movimento Cidades Educadoras em proporcionar democraticamente à população a experiência da vivência pública dos espaços, ao promover e orientar o valor educativo das relações sociais, num processo de resignificação e superação das exclusões e desigualdades, baseada no conceito humanista de educação ao longo da vida. Julgamos ser preciso vislumbrar para o futuro novas iniciativas e oportunidades educacionais, que entrem em as diferentes modalidades e estejam em consonância com as particularidades locais e globais do século XXI. Entretanto, há ressalvas a serem apontadas, dentre elas as mais relevantes dizem respeito: ao conceito de se trabalhar apenas o espaço urbano; a falta de dispositivos por parte da AICE em verificar se e como os princípios estão sendo cumpridos; como se dá a participação dos habitantes no estabelecimento de políticas públicas; e o modo como ocorre a definição de ações que contemplem os diferentes segmentos populacionais.

Referências

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Disponível em <<http://www.edcities.org>> Acesso em 20 nov. 2012.

_____. Banco Internacional de Dados de las Ciudades Educadoras - BIDCE. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_banc.html> Acesso em 15 abr. 2013.

_____. Experiencias - Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.

BRARDA, Analía; RIOS, Guillermo. Argumentos e Estratégias para a Construção da Cidade Educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo R.; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. p. 15 - 44. (Coleção Cidades Educadoras)

CANÁRIO, Rui. *A Escola tem Futuro? Das Promessas às Incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *Juventudes e Cidades Educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

Carta das Cidades Educadoras. Disponível em <<http://www.cm-avora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlwffaxvjxlxizxmcnmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf>> Acesso em 20 jul. 2008.

Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE. Disponível em <<http://www.seade.gov.br/>> Acesso em 22 set. 2013.

_____. *Informações dos Municípios Paulistas – IMP*. Disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=consulta&action=ano_save> Acesso em 22 set. 2013.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em 08 nov. 2011.

_____. *Em 2010, PIB varia 7,5% e fica em R\$3,675 trilhões*. Disponível em <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1830>> Acesso em 29 dez. 2013.

_____. *Estado de São Paulo*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sp>> Acesso em 13 dez. 2013.

_____. *Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf> Acesso em 26 set. 2013.

_____. *Porte das Cidades*. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=2019&t=indicadores-sociais-municipais-2010-incidencia-pobreza-maior-municipios-porte-medio>> Acesso em 30 set. 2013.

_____. *Senso Populacional dos Municípios Brasileiros de 2010*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em 08 nov. 2011.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/portal/>> Acesso em 22 set. 2013.

_____. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 - IDHM / Consulta*. Disponível em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>> Acesso em 23 set. 2013.

_____. *Atlas do IDHM revela evolução do Brasil em 20 anos*. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf> Acesso em 22 set. 2013.

JACHETTI, Janete. A Administração Pública Participativa na Cidade Educadora. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza R.; CONZATTI, Marli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. p. 19-22. (Coleção Cidades Educadoras)

SANTOS (O Município). *Santos - Cidade Educadora*. Disponível em <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?156>> Acesso em 10 dez. 2013.

SANTOS, Milton. Reformulando a Sociedade e o Espaço. In: *Revista de Cultura Vozes*, ano 74, vol. 74, n. 4, mai. 1980. p. 37-48. Disponível em <http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/Reformulando-a-sociedade-esp%C3%A7o_MiltonSantos1980SITE.pdf> Acesso em 05 mar. 2014.

_____. *As Cidadanias Mutiladas*. In: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo (Org.). *O Preconceito*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S. A. Imesp, 1997. p.133-141. Disponível em <http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf> Acesso em 05 mar. 2014.

_____. *As Formas da Pobreza e da Dívida Social*. São Paulo: Loyola, 1999. Disponível em <http://www.miltonsantos.com.br/site/wpcontent/uploads/2012/02/As%20formas%20da%20pobreza%20e%20da%20d%C3%ADvida%20social_MiltonSantos1999.pdf> Acesso em 05 mar. 2014.

_____. *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Aprender a Ser: la educación del futuro*. Versão Espanhola de Carmen Paredes de Castro. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1973. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>> Acesso em 15 abr. 2012.

VILLAR, Maria Belén Caballo. *A Cidade Educadora - Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. 2ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007. (Coleção O Homem e a Cidade).

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE SOBRE MOVIMENTOS E TENDÊNCIAS NO BRASIL E NA COLÔMBIA¹

Claudio Roberto Baptista*

Carla Maciel da Silva**

Esli María Monterrosa Montaña***

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar os movimentos e diretrizes que caracterizam as políticas públicas de educação especial no Brasil e na Colômbia, considerando as dimensões históricas, as configurações dos serviços educacionais e a possível assunção de uma perspectiva inclusiva. A investigação proposta tem como base analítica o pensamento sistêmico e suas contribuições. O estudo, de natureza qualitativa, baseia-se em análise documental de produções acadêmicas, além de documentos orientadores e normativos. A análise permite destacar que os dois países estão apresentando avanços no que tange à valorização da educação especial nas políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva, ainda que haja movimentos singulares em suas trajetórias.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Políticas Educacionais.

Abstract: This study aims to analyze the movements and guidelines that characterize the special education public policies in Brazil and Colombia, considering the historical dimensions, the configurations of educational services and the possible assumption of an inclusive approach. The proposed research is analytically based on the systemic thinking and its contributions. The study, of qualitative nature, is based on documentary analysis of academic productions, as well as guiding and normative documents. The analysis allows us to point out that both countries present progress in valuation of special education in their educational policies, with an inclusive approach, although there are singular movements in their trajectories.

Keywords: Special Education. School Inclusion. Educational Policies.

Introdução

¹ Apoio CAPES e CNPq.

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor em Educação pela Universidade de Bologna. Email: baptistacaronti@yahoo.com.br.

** Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

*** Graduada em Educação Especial pela Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colômbia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

Acreditamos que pensar na atenção educacional para as pessoas com deficiência envolve ao menos três movimentos básicos: o sistema de ensino precisa se mobilizar para agir em meio à diversidade da população que o constitui; frequentemente, a deficiência será parte da diversidade e pode acontecer na vida de qualquer ser humano; a busca de igualdade deve ser pensada em um quadro de equidade.

Cada um desses movimentos pode ser analisado a partir de algumas dimensões. Uma delas é a política como uma condensação de regras e orientações que conferem suporte aos processos de inclusão. Outra é a cultura, como um lastro no qual são identificadas posições sociais que nos permitem o reconhecimento como iguais e como diferentes. E temos ainda a dimensão prática, como uma ação diária que encarna o lugar dos sujeitos com respeito à relação com o outro.

Ao longo das últimas décadas, em muitos países, pudemos presenciar um forte crescimento dos movimentos sociais e da busca pela garantia de direitos. Os direitos sociais, como a educação, se associam à busca por uma educação especial na perspectiva inclusiva, a partir da defesa de que as pessoas com deficiência são cidadãos aos quais não seria possível negar as oportunidades oferecidas às demais pessoas. Os efeitos desse movimento têm impacto na criação de políticas públicas e de variados serviços.

No Brasil, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), a educação especial é uma modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades e se associa à oferta do atendimento educacional especializado, o qual deve disponibilizar recursos e serviços para orientar o processo de ensino e aprendizagem no ensino comum.

Por sua parte, na Colômbia, a inclusão tem sido concebida como uma resposta às diferentes manifestações sociais que lutam para reconhecer a diversidade nas sociedades, assim como as necessidades e as possibilidades que integram a vida das pessoas, incluindo aquelas com deficiência. Portanto, o debate não se reduz a questões exclusivas das pessoas com deficiência e também não é concebido como um desafio do setor da educação, mas um compromisso intersetorial para criar condições e melhorar a qualidade de vida dos seres humanos. Essa perspectiva abrangente, como procuraremos mostrar, tende a minimizar o destaque esperado a setores específicos e, no contexto colombiano, a resultar em uma pluralidade de diretrizes políticas que se associam a uma grande autonomia regional.

Reconhecemos o desafio que está contemplado na busca de aproximação entre diferentes realidades. A presente análise procura superar o plano meramente descritivo, investindo na tentativa de compreender a processualidade dos fenômenos (CELIO SOBRINHO et al., 2015). Destacamos a existência de diferenças na forma organizacional e nas práticas, no que tange à educação especial na perspectiva inclusiva. Porém, a análise que busca identificar as linhas organizadoras, as recorrências e as singularidades podem contribuir com nossa capacidade de compreensão desses fenômenos complexos (VASCONCELLOS, 2002).

A partir da identificação dos movimentos que marcam a educação especial nas últimas décadas, o objetivo do presente texto é elaborar uma análise que permita compreender as diretrizes que delimitam as políticas públicas no Brasil e na Colômbia, no que se referem à educação especial, considerando a história, os serviços e a possível assunção de uma perspectiva inclusiva.

Educação Especial no Brasil: Caminhos, percursos e atualidades

Pensando inclusão escolar como uma tendência que foi se constituindo ao longo de processos históricos e sociais que se articulam com a educação e suas diferentes configurações, optamos por valorizar a importância de sempre retomarmos o “passado”, pensando-o como um viabilizador do presente.

No Brasil colonial, o atendimento às pessoas com deficiência demorou a ser um assunto de pauta, visto que por muitos anos a escolarização em sentido amplo era destinada às crianças pertencentes a classes sociais elevadas da sociedade brasileira. Pode-se destacar o contraste entre a demasiada negligência, nesse período, com a atenção dirigida à criação de duas instituições especializadas voltadas às pessoas com deficiência visual e deficiência auditiva.

No Brasil, o atendimento a esses sujeitos teve início com a criação de duas instituições na época imperial. Entre 1854 e 1857 foram criadas, no Rio de Janeiro, duas instituições que seriam marcos fundamentais da oferta desses serviços: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos Mudos, hoje nomeado como Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES (BUENO, 1991; JANNUZZI, 1985; PESSOTTI, 2012).

Ao longo do Século XX, a educação das pessoas com deficiência, com ênfases variadas no que se refere à escolarização propriamente dita, acontecia principalmente em

classes e escolas especiais, sendo estas substitutivas ao ensino comum. As marcas predominantes da educação especial brasileira durante esse século foram a filantropia, a ação de grupos privados com forte articulação com o Estado, e o afastamento dos sujeitos com deficiência dos espaços comuns de educação.

As mudanças sociais, que culminaram na democratização do país, e a luta pelos direitos foram impulsionadas por movimentos mundiais na década de 1990. No Brasil:

A década de 90 iniciou-se com a aceitação política da proposta de Educação para Todos, produzida em Jomtien, Tailândia, na conferência mundial da UNESCO. Ao assumir tal compromisso, o País determinou-se à profunda transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a poder acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições. (ARANHA, 2005, p. 31)

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) assegura o direito à educação para todos os brasileiros. Destaca ainda a necessidade de criar mecanismos para erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar, bem como a melhoria da qualidade de ensino. O artigo nº 208 da Constituição estabelece que é dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Acompanhando mudanças favoráveis à inclusão escolar no cenário mundial, houve a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que em seus artigos 2º e 3º determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, Art. 2º)

Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definitivo por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, Art. 3º)

Apesar dessa ênfase, podemos perceber que em 2001, por força dessa Resolução, a educação especial ainda era associada a um caráter complementar, suplementar ou até mesmo substitutivo do ensino comum. Sendo assim, a educação era garantida às pessoas público-alvo

da educação especial, porém essa educação ainda poderia acontecer em espaços segregados, como escolas especiais e classes especiais.

Os anos entre 2003 e 2010, segundo Baptista (2011), foram marcados por intensas mudanças quanto ao plano normativo e quanto àquele de instituição de novas práticas e de valorização de novos dispositivos para o apoio pedagógico destinado aos alunos com deficiência. O autor destaca, em modo particular, como avança o predomínio desse apoio oferecido por meio das salas de recursos, as quais passam a ser consideradas o centro do debate sobre a ação pedagógica especializada em educação especial.

Em 2006, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência passou a influenciar os diferentes estados participantes, os quais deveriam passar a garantir um sistema inclusivo de educação. O Brasil, como ocorre com muitos países, ratificou o texto da Convenção por meio de um decreto (Decreto nº 6949/2009). Assim, para a realização de seus direitos, fica garantido que:

- a) As pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou de ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2009b, art. 24)

As diretrizes propostas pela Convenção da ONU de 2006 somam-se a um conjunto de iniciativas na forma de programas ministeriais de apoio à inclusão (BAPTISTA, 2011), no sentido de favorecer a construção de um plano normativo que estivesse em sintonia com essas diretrizes, como ocorreu a partir da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. No âmbito dessa Política Nacional, o público-alvo da Educação Especial é definido por meio de três grandes categorias: alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Esta população é apresentada de forma mais detalhada no texto da

Resolução CNE/CEB nº 04, de 2009, que, em seu Artigo 4º, apresenta o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:

- I- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem especificação.
- III- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009a, p. 1)

Assim, segundo esse dispositivo normativo, as pessoas que compõem o público-alvo da educação especial devem estar inseridas no ensino regular da educação básica, podendo ter acesso, permanência e o apoio do Atendimento Educacional Especializado oferecido por meio das salas de recursos e dos profissionais especializados em educação especial.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, e o Decreto nº 7611/2011 são dispositivos normativos que conferem operacionalidade à Política Nacional de Educação Especial de 2008. Segundo esses dispositivos, o atendimento educacional especializado deve ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais², em turno inverso ao da escolarização dos alunos. Este atendimento não tem caráter substitutivo às classes comuns. Pode ser realizado em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgãos equivalentes nos Estados, no Distrito Federal ou nos Municípios.

No contexto das políticas de inclusão escolar, o atendimento educacional especializado tem sido evocado como o serviço responsável por acompanhar e articular as experiências educacionais inclusivas. Essa tendência tem contribuído para que o trabalho do educador especializado em Educação Especial assuma uma grande relevância e passe a ser

² Espaço organizado nas escolas que possuem alunos público-alvo. Esse espaço é organizado pela escola, porém o material é fornecido pelo MEC. Existe dois tipos de salas de recursos: a Tipo 1 e a Tipo 2. A diferença entre elas é que a primeira recebe material para trabalhar com todos os alunos público alvo, menos com os que têm deficiência visual, e a segunda recebe todo o material destinado à tipo 1, além do material para atender alunos com deficiência visual.

amplamente solicitado. Muitos questionamentos se associam a essa ação pedagógica, pois se discute o quanto ela não deveria estar restrita à sala de recursos, em modo exclusivo, se desejamos que seus efeitos sejam mais disseminados em termos de apoio ao sistema – alunos e professores – em sua plenitude. Além de suas diretrizes, tem sido evidente que a ampliação numérica das salas de recursos (BAPTISTA, 2015) tem exigido que haja grande investimento em percursos de formação desses profissionais.

O profissional responsável pelo o Atendimento Educacional Especializado, entre suas atribuições, deve identificar as necessidades educativas específicas dos alunos, definir recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Integram ainda as ações desse profissional as metas de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Além do atendimento ao aluno em sala de recursos, este profissional deve, segundo os dispositivos normativos já referidos, orientar professores e familiares sobre os recursos que o aluno deva usar, deve estabelecer uma articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. A apresentação desse elenco de atribuições nos mostra o quanto existe de desafio para a implementação de práticas compatíveis com essas expectativas e, conseqüentemente, a necessidade de formação que contemple o conhecimento pedagógico geral e aquele específico da educação especial.

Os alunos que constituem o público-alvo da educação especial devem estar inseridos no Censo Escolar MEC/INEP³, o que resulta no principal indicador educacional quando nos interrogamos sobre a escolarização dos alunos com deficiência e suas tendências. Podemos perceber que nas últimas duas décadas houve uma intensificação da perspectiva inclusiva no contexto da educação brasileira. Essa afirmação mostra-se evidente quando identificamos que entre 1998 e 2015 os indicadores de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial passam de 200.000 para aproximadamente 900.000, segundo dados do Censo escolar do INEP. Dessas matrículas, os percentuais relativos ao ensino comum passam de 13% em 1998 a aproximadamente 80% em 2015.

³ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e é de participação obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o Decreto nº 7611/2011.

Assim, houve grandes alterações na distribuição das matrículas, no plano normativo, na emergência de programas de apoio à inclusão e na distribuição dos serviços vinculados à educação especial.

Educação especial na Colômbia: Períodos históricos e políticas públicas

A abordagem relativa à educação especial na Colômbia tem como objetivo buscar compreender o percurso histórico da Educação Especial nas atuais políticas públicas das pessoas com deficiência naquele país para estabelecer uma possível relação dessa trajetória com a política pública para pessoas com deficiência no Brasil.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) consideram que uma pesquisa que se inclina para a análise da política pública deve valorizar o contexto histórico e, ainda mais, as relações produzidas por esta política, a partir de suas conexões com outras iniciativas, outros textos, outras proposições, outras políticas. Em sintonia com esses autores, destacamos que este tópico da análise será dedicado à abordagem histórica da Educação Especial na Colômbia, dando especial ênfase ao desenvolvimento das políticas públicas na última década, com o objetivo de entender quais aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos contribuíram para a formação das atuais políticas públicas naquele país.

Apesar da referência à Colômbia, nossa análise estará centrada na cidade de Bogotá, capital do país. O direcionamento se justifica pela importância desse município, que possui 6,7 milhões de habitantes e concentra a gestão daquele território nacional, mas, sobretudo, pela inexistência de políticas globais na Colômbia. Como existe grande autonomia entre as diferentes regiões, torna-se muito complexo abordar a política geral. Vale dizer, no entanto, que as diretrizes assumidas em Bogotá dizem respeito a aproximadamente 15% da população do país.

Importante afirmar que na Colômbia os estudos relativos à educação especial não ocorrem com frequência e tendem a certa fragmentação. Segundo Yarza e Rave (2007), as histórias contadas sobre a educação especial podem ser classificadas da seguinte forma: “história de dados”, “história institucional” e “história social”. Cada uma destas histórias tem diferentes referências conceituais e metodológicas, o que torna o relato bastante diferenciado, embora seja possível a identificação de elementos em comum (YARZA; RAVE, 2007). Esses elementos são aqueles que conferem singularidade a um período histórico.

O primeiro período, correspondente às décadas de 1920 a 1950 – a *Pedagogia dos anormais* –, é entendido como um dos momentos de apropriação da pedagogia experimental na Colômbia:

A partir do conhecimento médico nos anos 1920 seriam introduzidas algumas práticas de exame da escola e da pedagogia ativa⁴ nas escolas públicas e privadas para jovens anormais e delinquentes, principalmente no *Departamento de Antioquia*, transformando o ensino e o regime de prisão desses estabelecimentos. Desde a sua reorientação, essas instituições tornaram-se *escolas examinadoras*, regidas pelos princípios e práticas de parte experimental europeia da pedagogia ativa. Tais instituições viraram seu olhar para a detecção e correção de anomalias físicas e mentais e desenvolveram práticas de classificação escolar e orientação profissional. (SÁENZ; SALDARRIAGA; OSPINA, 1997, p. 30)

Durante o período de 1960 a 1980, a Educação Especial foi institucionalizada na Colômbia. Em 1968 foi criada a Divisão de Educação Especial do Ministério da Educação, que tinha como objetivo “promover programas e serviços de educação especial tanto para alunos subnormais como para alunos com altas-habilidades” (SALINAS, 1990, p. 35). Desde aquela época, a educação especial passou a ser definida como um subsistema educacional, atendendo à *población excepcional*, concebida como composta por pessoas com limitações, com retardo mental, cegos e surdos, com paralisia cerebral, entre outros.

Desde a década de 1960 reafirma-se o cuidado dirigido às crianças com deficiência mental, e proliferam-se institutos de Educação Especial. A Divisão de Educação Especial, integrante do Ministério da Educação, criou o INSI (Instituto Nacional para Cegos) e o INSOR (Instituto Nacional de Surdos). Houve ainda a abertura de programas de formação de professores para crianças com deficiência visual e com deficiência mental, além do Programa de classes especiais nas escolas regulares instituído em 1974.

Com relação às décadas de 1980 a 2000, houve o predomínio de uma tendência favorecedora da chamada integração escolar. A integração escolar ou educativa foi institucionalizada fortemente pela Lei nº 115, de 1994 (COLÔMBIA, 1994), a Lei Geral de Educação, cuja regulação foi operacionalizada pelo Decreto nº 2.082, de 1996 (COLÔMBIA, 1996).

⁴ A Pedagogia Ativa nasce com as obras pedagógicas do Herbart, Basedow, Decroly, Claparede, Montessori, Piaget, Dewey, entre outros e chega na Colômbia no século XX. Porém, o discurso pedagógico ativo na Colômbia está composto por saberes da Psicologia Experimental, a Sociologia, a Biologia, a Medicina e as Ciências da Natureza.

Portanto, ao longo da análise desses três momentos históricos, busca-se mostrar que a Educação Especial viveu três grandes ciclos: o primeiro deles, associado ao âmbito médico e reabilitador; o segundo, relativo à institucionalização oficial da Educação Especial no campo das políticas públicas; e um terceiro, mais recente, que está em sintonia com os movimentos internacionais, o qual defende uma maior aproximação entre os dois subsistemas, o regular e o especial.

Um primeiro documento que destaca a política pública nacional de Educação Especial é o CONPES 166 SOCIAL, de 2013 (COLÔMBIA, 2013) que, por suas siglas, representa o Conselho Nacional de Política Econômica e Social e faz parte do Departamento de Planejamento. O principal objetivo deste documento é esclarecer os compromissos necessários para a implementação de políticas públicas, como parte do Plano Nacional de Desenvolvimento 2010-2014, intitulado “Prosperidade para todos”.

O CONPES também tem como propósito definir diretrizes, estratégias e recomendações envolvendo instituições do Estado, organizações da sociedade civil, para avançar na construção e implementação da Política Pública de Discapacidade e Inclusión Social – PPDIS, que se baseia na busca de “pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência” (ONU, 2006).

A reformulação proposta considera que o conceito de deficiência teve um desenvolvimento significativo na última década, a tal ponto que sua abordagem não é mais concebida no âmbito da gestão de risco social, mas a partir da perspectiva dos direitos consagrados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas⁵. Esta convenção reconhece que as pessoas com deficiência devem gozar de autonomia individual e independência, e que seus direitos humanos e liberdades fundamentais devem ser promovidos e protegidos pelo Estado.

O CONPES tem um capítulo sobre a história política e institucional, seguido pela estrutura conceitual sobre deficiência, abordagens teóricas, e em seguida uma caracterização desta população. Ademais, descreve os objetivos gerais e específicos das políticas, define as estratégias que fazem parte do plano de ação, além da seção de finanças das ações institucionais e da seção de recomendações.

Com relação ao cenário nacional, o que diz respeito à Educação Especial na capital do país, Bogotá, tem uma história que se aproxima da história de outros municípios, tendo

⁵ Aprovada pelo Congresso da Colômbia através da Lei nº 1.346, de 30 de Julho de 2009 (COLÔMBIA, 2009), declarada executória pelo Tribunal Constitucional na sentença C-293, de 21 de Abril de 2010, e ratificada pelo Governo em 10 de maio de 2011.

passado também pelas etapas anteriormente descritas. Bogotá é uma cidade onde têm sido impulsionadas as políticas públicas de Educação Especial. Deste modo, alguns decretos e leis serão aqui retomados para elucidar melhor esses fenômenos.

Para a posterior análise sobre a evolução da política pública de Educação Especial da cidade de Bogotá, podemos identificar o Decreto nº 470, de 2007. É importante destacar que, antes da aprovação desse decreto, houve iniciativas promovidas pelos Conselhos Distritais que foram resultado de um processo participativo que envolveu mais de 5.000 pessoas com deficiência para a construção de um diagnóstico da situação e para a identificação das necessidades dessa população.

Após a realização do diagnóstico, foi possível avançar para a elaboração coletiva do Decreto nº 470/2007, que estabelece a atual Política Pública de Educação Especial da cidade de Bogotá. Consideramos importante destacar que essa é uma política distrital com uma origem e um âmbito de abrangência específicos para essa região do País. Sendo assim, a formulação dessa política tem dois tipos de objetivos associados ao plano das metas e das finalidades.

Se definen como objetivos de la política, en primer lugar, la inclusión social de la población con Discapacidad y de sus familias, promoviendo una cultura que reconozca, garantice y restituya tanto sus derechos como sus deberes; y en segundo lugar, el mejoramiento de la calidad de vida y del bienestar de las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores, mediante la satisfacción de necesidades que les permitan conseguir una vida digna y libre desde las perspectivas humana, social, económica, cultural y política. (Art. 7, Decreto nº 470/2007)

Cabe destacar aqui que para o cumprimento desses grandes propósitos dessa política ainda não foram estabelecidas metas de curto, médio e longo prazo, nem meios de verificação desse processo.

Nesse sentido, é importante ressaltar que na Colômbia a educação pode ser oferecida pelo Estado ou pela iniciativa privada, conforme estabelecido pela Lei Geral de Educação nº 115, de 1994, e pelos artigos 67 e 68 da Constituição da Colômbia, de 1991. O sistema de ensino é regido pela Lei nº 1.098, de 2006, conhecida como Lei da Primeira Infância e do Adolescente, a qual reconhece as crianças e adolescentes como titulares desse direito no país.

A Educação Especial na Colômbia não está contemplada como uma obrigação do Estado, mesmo que a constituição colombiana, do ano de 1991, estabeleça que a Educação seja um direito de todos.

Na Colômbia, até 2006, a Educação Especial era associada predominantemente a setores privados e instituições com perfis médicos e terapêuticos. No âmbito dessas escolas especiais, o atendimento era estritamente dirigido a certas tipologias de pessoas com deficiência. Assim, os estudantes surdos, cegos e com autismo permaneciam em centros de reabilitação, recebendo terapias e diversos tratamentos médicos.

Segundo o Censo DANE⁶ do ano 2005, existem 2.624.898 pessoas com deficiência, o equivalente a 6,3% da população total da Colômbia.

De acordo com o Registro de Caracterização e Localização das Pessoas com Deficiência (RCLPD), em 2006 havia na capital um total de 173.587 pessoas com deficiência. Um dos principais problemas evidenciados quando se considera essa população foi o insuficiente acesso à educação, o que amplia a necessidade e a importância da política pública relativa a esse setor.

De acordo com essa análise, as pessoas com deficiência têm dificuldades de acesso aos espaços educacionais. Dentre aquelas que conseguem esse acesso, a maioria delas (41,9%) havia atingido o nível de educação primária básica⁷, enquanto que apenas 23,7% atingiram o nível secundário básico; 3,5% têm um diploma universitário, 0,9% conseguiu fazer uma pós-graduação e 19,1% não têm qualquer educação.

No que diz respeito à Educação Especial, considerando especificamente o educador especial (professor especializado), na atualidade existe um movimento de discussão acerca de sua profissionalização, buscando afirmar um *perfil* que o associe a um profissional de apoio.

No Decreto nº 366, de 2009, que aborda a temática dos apoios pedagógicos para pessoas com deficiência e altas habilidades, são ressaltadas as funções do *personal de apoyo*, que deverá atuar nas instituições educacionais públicas que ofereçam a escolarização para os alunos considerados público-alvo da educação especial. De acordo com esse decreto, as funções desse profissional contemplam as ações de: estabelecer processos e procedimentos para a comunicação permanente de professores de diferentes níveis e graus da educação formal; participar da revisão, ajuste, monitoramento e avaliação do Projeto de Educação Institucional (PEI)⁸, no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência ou com altas habilidades; participar do processo de elaboração de metodologias e propostas de ensino didático e de aprendizagem, flexibilidade curricular e implementação de ajustes relevantes,

⁶ Por sua sigla: Departamento Administrativo Nacional de Estatística. O censo feito pelo DANE no ano de 2005, até agora são os dados mais recentes e acessíveis que se tem.

⁷ No Brasil, segundo os dados desenvolvidos no Observatório do PNE, estima-se que 78,8 % dos alunos público-alvo da educação especial estão inseridos no ensino básico (PNE, 2014).

⁸ Equivalente no Brasil ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

avaliação de resultados e promoção dos estudantes; gerenciar a criação de redes de apoio familiar e sociocultural; desenvolver com professores de área curricular os protocolos de execução, acompanhamento e avaliação de suas atividades com os alunos com deficiência e altas habilidades; apoiar estes professores na atenção diferenciada quando os estudantes exigirem; e participar do conselho escolar e dos comitês de promoção e avaliação (COLÔMBIA, 2009).

Os profissionais que assumem a condição de educadores especiais devem ter obrigatoriamente formação e experiência específica de pelo menos dois anos na atenção dirigida ao público-alvo da Educação Especial (Art. 1º do Decreto nº 366, de 2009). Consequentemente, a formação do educador especial requerida para a atuação nas escolas como profissional de apoio, segundo o estabelecido nesse decreto, deve ocorrer, de maneira preferencial, em cursos de psicopedagogia ou educação especial. Com tal característica, esse decreto considera os educadores especiais como um *perfil* ou *profissional de apoio* integrante das entidades ou organizações privadas que prestam o serviço de apoio ao Estado. Isso pode ser identificado como uma terceirização do serviço de apoio e como uma provável vulnerabilidade do direito à educação das pessoas com deficiência (YARZA, 2011).

Considerações finais

A análise dos contextos relativos ao Brasil e à Colômbia mostra que a educação especial tem sido pauta das políticas educacionais nos dois países e que a perspectiva inclusiva avança como a diretriz predominante, ainda que haja muitos elementos singulares que constituem essas trajetórias. Trata-se de países integrantes da América do Sul, com populações de 205.793.037 de habitantes, no Brasil, e de 48.696.306 na Colômbia. Ambos os países são caracterizados por um sistema presidencialista de governo e indicam a educação como um dos eixos prioritários das políticas públicas.

As grandes diferenças entre os países que constituem a presente análise partem de uma dimensão sistêmica quando se considera o Estado e sua articulação com os contextos regionais. Observa-se a existência de políticas globais, no caso brasileiro, e a maior autonomia das regiões com elevado grau de independência que ocorre na Colômbia. Ainda no plano das singularidades, apesar de a educação ser considerada um direito social em ambos os países, a dimensão complementar – o atendimento educacional especializado – é alvo de grandes diferenças. Esse atendimento, como apoio especializado, é assegurado pela legislação

no caso brasileiro, com intensa disseminação de serviços públicos, como as salas de recursos. Na Colômbia, esses serviços não integram a ação pública e são oferecidos por meio da contratação de serviços privados externos às escolas. Além disso, os indicadores educacionais e as diretrizes políticas, no caso brasileiro, mostram-se em maior sintonia entre si. Na Colômbia, percebe-se que houve um avanço das diretrizes a favor de uma política inclusiva, mas os contextos da educação ainda mostram alterações discretas quanto à organização dos serviços.

Os pontos de aproximação entre os dois países se associam à trajetória histórica, com momentos de grande permeabilidade de concepções médico-clínicas e de recente investimento público na oferta de escolarização. Essas alterações de tendência têm como pontos de conexão acordos internacionais que envolvem a ação de organismos como a ONU. Particularmente destacamos a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), que foi aprovada em ambos os países e passou a integrar seus planos normativos. Essa Convenção produziu efeitos na difusão de uma nova concepção de deficiência, mais social e menos individualizada, confirmando a necessidade de busca da igualdade, de implementação de programas e de serviços e, finalmente, na instituição de políticas públicas.

Embora tenha havido várias conquistas relativas à garantia de direitos sociais das pessoas com deficiência, ressalta-se que há, em ambos os países analisados, grandes desafios que se associam ao direito à escolarização com os apoios assegurados, com valorização profissional dos professores e com a necessária articulação entre a ação docente ampla e aquela especializada.

Referências

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, n. 5, 2005.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p. 59-76, maio/ago., 2011.

_____. (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Imprensa Oficial. 1988.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 11 de Setembro de 2001. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, SEESP, janeiro de 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2009). *Resolução CNE/CEB nº 4*, 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.

_____. *Decreto nº 6.949*, de 25 de agosto de 2009. 2009b.

_____. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica: 2012 – resumo técnico – Eletrônico*. Brasília: MEC/INEP, 2013.

BUENO, J. G. O. *Educação Especial Brasileira: a integração-segregação do aluno diferente*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1991.

CELIO SOBRINHO, R. C.; SÁ, M. G.; PANTALEÃO, E.; JESUS, D. M. Estudo Comparado Internacional: contribuições para o Campo da Educação Especial. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, out.-dez., 2015.

COLÔMBIA. *Lei Geral da Educação*. 1994.

_____. *Decreto nº 2.082*. 1996.

_____. Alcaldía Mayor de Bogotá. *Decreto 470*, de 12 de outubro de 2007.

_____. Ministério da Educação. *Decreto 366 de 2009*.

_____. Departamento Nacional de Planeación. Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia. Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social. In: *Documento Conpes 166*. Bogotá, 2013.

JANNUZZI, G. S. de M. *História da Educação do “Deficiente Mental” no Brasil: 1876 a 1935*. Tese de doutorado. UNICAMP, 1985.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. DOS S.; TELLO, C. *Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos*. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. Marília: ABPEE, 2012.

SÁENZ, J.; SALDARRIAGA, Ó.; OSPINA, A. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*, 1997.

SALINAS, L. Evolución histórica de la Educación Especial en Colombia. In: *Un siglo de educación en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Oficina de Planeación del Sector Educativo, 1990.

YARZA, A. Educadores Especiales en la Educación Inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿Perfil, personal o productor de saber?. *Currículo sem fronteiras*, v.11, n.1, p. 34-41, jan./jun. 2011.

YARZA, A.; RAVE, L. M. R. Educación y pedagogía de la infancia anormal 1870-1940. [s.l.] *Grupo Historia de la Practica Pedagogica*, 2007.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. São Paulo: Papirus, 2002.

ABORDAGENS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LINGUAS : DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Janayna Bertollo Cozer Casotti*

Kyria Rebeca Finardi*

Resumo : O presente estudo revisa duas abordagens de ensino de línguas que podem ser usadas para a inclusão social em contextos educacionais, quais sejam: a abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (*Content and Language Integrated Learning* ou CLIL na abreviação em inglês) e a abordagem híbrida, tecendo algumas considerações sobre o uso dessas duas abordagens na formação de professores de línguas. O artigo ainda faz algumas considerações sobre as possibilidades e os desafios da incorporação dessas abordagens no cenário de ensino de línguas no Brasil e sobre a formação do professor de línguas do e para o século XXI.

Palavras-chave: CLIL, abordagem híbrida, formação docente, professores de línguas.

Abstract: The study reviews two language teaching approaches that can be used for social inclusion in educational settings, namely: the content and language integrated learning (CLIL) approach and the hybrid approach, discussing some implications of the use of these two approaches in language teacher education. The article makes some considerations about the possibilities and challenges of incorporating these approaches in the language teaching scenario in Brazil and about language teacher education in and for the twenty-first century.

Keywords: CLIL, abordagem híbrida, formação docente, professores de línguas.

Introdução

Conforme sugerido anteriormente (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016), a globalização e seus efeitos positivos e negativos (por exemplo, BLOMMAERT, 2010; BOURDIEU & THOMPSON, 1991) tem alterado fronteiras e fluxos informacionais e migracionais (por exemplo, ORTIZ; FINARDI, 2015). Nesse cenário de internacionalização do ensino superior (por exemplo SHIN; TEICHLER, 2014) e de alta mobilidade e diversidade cultural e linguística, o ensino de línguas desempenha um importante papel em pelo menos quatro dimensões. Na primeira dimensão, o ensino de línguas ajuda a manter a coesão nacional por meio do equilíbrio entre as línguas faladas (como primeira língua e línguas

* Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, janaynacasotti@gmail.com

* Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) e Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, kyria.finardi@gmail.com

adicionais¹) em um determinado país como é o caso do ensino de línguas nacionais (alemão, francês, italiano e romanche) e estrangeiras (por exemplo espanhol, inglês e português) na Suíça reportado por Finardi e Csillagh (2016). Segundo Finardi, Prebianca e Momm (2013), o ensino de línguas (neste caso o inglês) também é importante porque amplia o acesso à informação online. Finardi e Tyler (2015) vão um pouco além dessa sugestão de Finardi, Prebianca e Momm (2015) para sugerir que o ensino de inglês também é importante na ampliação do acesso à educação online por meio de cursos abertos e dirigidos a um público amplo (*Massive Online Open Courses* ou MOOCs na abreviação em inglês). Uma terceira dimensão na qual podemos considerar a importância do ensino de línguas é em relação à inclusão social possibilitada por esse ensino como é o caso reportado por Ortiz e Finardi (2015) do ensino de francês para refugiados e imigrantes em Genebra. Finalmente, uma quarta dimensão afetada pelo ensino de línguas é a internacionalização do ensino superior que, segundo alguns autores (por exemplo FINARDI; FRANÇA, 2016; FINARDI; ARCHANJO, 2015), depende do ensino de inglês e de outras línguas estrangeiras para propiciar a inclusão social e cultural da diversidade linguística presente na mobilidade acadêmica.

A formação de professores de línguas no Brasil enfrenta vários desafios dentre os quais destacam-se as políticas linguísticas (por exemplo, FINARDI; PREBIANCA, 2014; FINARDI; PREBIANCA, no prelo; PINHEIRO; FINARDI, 2014; PORCINO; FINARDI, 2014) e o investimento na educação inicial e continuada de professores de línguas (por exemplo, TILIO, 2014; FINARDI; DALVI, 2012; 2013). Tendo em vista tais desafios, por um lado, e a necessidade de contorná-los, por outro, entendemos que abordagens de ensino ditas inclusivas são uma possível solução para esse problema.

Neste estudo, focamos em duas abordagens de ensino de línguas que podem cumprir esse objetivo, quais sejam: a abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (*Content and Language Integrated Learning- CLIL*, na abreviação em inglês) (por exemplo, ALENCAR, 2016; FINARDI; SILVEIRA; ALENCAR, 2016; ORTIZ; FINARDI, 2015) que, segundo Coyle, Hood e Marsh (2010), possibilitaria o ensino de conteúdos diversos em uma língua veicular (que pode ser uma língua estrangeira) ou vice-versa, e a abordagem híbrida (por exemplo, GRAHAM, 2006; FADINI; FINARDI, 2015a; 2015b; FINARDI; PREBIANCA; SCHMITT, 2016; FINARDI, 2012; PREBIANCA; CARDOSO; FINARDI, 2014; PREBIANCA; VIEIRA; FINARDI, 2014; PREBIANCA; FINARDI; CARDOSO, 2015; SILVEIRA; FINARDI, 2015) que, segundo Sharma (2010), combina o ensino tradicional (face-a-face) com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (síncronos

¹ O termo língua adicional é usado aqui para se referir a qualquer língua que não seja a materna.

ou assíncronos). Com esse fim, o artigo oferece uma revisão sobre essas duas abordagens de ensino, tecendo algumas considerações sobre as possibilidades e os desafios da incorporação dessas abordagens no cenário de ensino de línguas no Brasil e na formação docente do e para o século XXI.

CLIL

Segundo Graddol (2006), Lasagabaster e Sierra (2010) e Alencar (2016), entre outros, a abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (*Content and Language Integrated Learning* ou CLIL na abreviação em inglês e doravante aqui), é uma abordagem na qual se ensinam conteúdos por meio de uma língua veicular (que pode ser uma língua estrangeira) que pode ainda estar sendo aprendida. Podemos pensar no inverso também, ou seja, na CLIL como uma abordagem de ensino de língua estrangeira por meio de outro componente curricular ou conteúdo que não a língua em si, como ocorre no caso de usuários de MOOCs em uma língua adicional.

Os MOOCs surgiram da necessidade por novas metodologias de ensino/aprendizagem que incorporassem tecnologias ao mesmo tempo em que ampliassem o acesso à educação. Segundo Finardi e Tyler (2015), o objetivo dos MOOCs é proporcionar educação de qualidade a um grande número de pessoas no mundo, como sugere o adjetivo "massivo" no nome dessa proposta em inglês. No entanto, e ainda segundo as autoras, esse adjetivo na sigla MOOC tem de ser tomado com cautela, como mostra a análise do estudo delas sobre o número de MOOCs disponíveis em outros idiomas além do inglês. As autoras contaram mais de 2800 MOOC em sua pesquisa, sendo que 2.326 (83%) deles eram em inglês. O domínio das universidades que oferecem MOOC coincide com o ranking das melhores universidades do mundo, onde cerca de dois terços das 100 melhores universidades estão localizados em países anglofalantes, enquanto o resto está localizado em países que não falam o inglês, mas que adotaram esse idioma como língua de instrução, usando, para isso, a abordagem CLIL, conhecida também no contexto do ensino superior pela sigla EMI (*English Medium Instruction*).

Como a interdisciplinaridade é parte integrante da proposta da CLIL (ALENCAR, 2016), pensamos que ela possa ser usada em abordagens híbridas, inclusive com o uso de MOOCs, num formato de sala de aula invertido, como sugerido por Finardi (2015), ou como complemento de aulas tradicionais. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) ressaltam a relevância da interdisciplinaridade (BRASIL, 1998, p. 37-38), o

que nos faz crer que a CLIL pode ser uma opção relevante para o ensino de línguas e de conteúdos diversos por meio da língua no Brasil.

Segundo relata Alencar (2016) em sua dissertação de mestrado, apesar da ampla utilização da CLIL no hemisfério norte, seja no contexto da educação básica como forma de promover o multilinguismo, principalmente no contexto da Comunidade Europeia, ou na educação superior como estratégia de internacionalização, no Brasil, o uso dessa abordagem ainda é incipiente e dá seus primeiros passos. Uma busca bibliográfica no portal da Capes e no *Google* acadêmico não identificou práticas e pesquisas com ou sobre essa abordagem no Brasil, com uma única exceção (FINARDI; SILVEIRA; ALENCAR, 2015). Nesse estudo, Finardi, Silveira e Alencar (2015) implementaram um plano de ensino de conteúdos diversos (ondas e primeiros socorros) por meio do inglês. Resultados desse estudo sugerem que há muitos desafios e possibilidades de uso dessa abordagem no Brasil.

Já no contexto europeu, a literatura sobre essa abordagem é profícua e inclui trabalhos sobre as possibilidades de uso dessa abordagem para a inclusão social, como é o caso descrito em Ortiz e Finardi (2015). Esse estudo é relevante por mostrar como essa abordagem, associada à tecnologia, pode desenvolver capital social e promover a inclusão social, no caso desse estudo, de imigrantes e refugiados. Ortiz e Finardi (2015) analisaram o papel da CLIL e do francês como língua estrangeira na inclusão social de imigrantes e refugiados em Genebra, Suíça. Resultados desse estudo sugerem que essa abordagem desenvolve atitudes positivas em relação ao conteúdo e à língua, e, no caso da população estudada, ajudou a incluir socialmente os imigrantes e refugiados através da língua e da tecnologia - no caso desta última, por meio da criação de grupos no Facebook e no Whatsapp utilizados em telefones celulares para apoiar e conectar os imigrantes e refugiados nesse contexto.

Dalton-Puffer (2008) sugere que o sucesso da CLIL no Canadá se dá em razão da língua de instrução ser uma das línguas oficiais do país, de tal sorte que os docentes são bilíngues que dominam conteúdos diversos adquiridos em formação em nível de graduação, de áreas diversas. Alencar (2016) sugere que esse tipo de abordagem CLIL como imersão não é compatível com a realidade no Brasil, onde não há professores de conteúdos diversos que sejam proficientes em uma língua adicional em número suficiente e nem o contrário, ou seja, professores de línguas adicionais que dominem conteúdos diversos. Entretanto, pensamos que professores de línguas adicionais podem ser preparados para elaborar planos de aulas centrados em temas ou conteúdos diversos e transversais, com ou sem a ajuda de MOOCs, respeitando, assim, a sugestão legal de trabalharmos de forma interdisciplinar, usando, para isso, as tecnologias em um formato de sala de aula híbrida ou invertida ou mesmo como

complemento da aula tradicional (por exemplo FINARDI; SILVEIRA; LIMA, no prelo).

Abordagens híbridas

Em relação à formação docente para a incorporação de novas tecnologias, Borges e Santos (2013) defendem que o professor precisa usar a tecnologia como ferramenta de seu trabalho, e Paiva (2013) defende que esse exemplo deve ser dado pelos professores formadores. Contudo, como nos mostram alguns estudos (por exemplo, TEIXEIRA; FINARDI, 2013; FINARDI *et al*, 2014; FADINI, 2016), essa nem sempre é a realidade encontrada nos cursos de formação de professores.

Ainda sobre a formação docente para o uso de tecnologias, Borges e Santos (2013) argumentam que as instituições formadoras precisam assumir sua responsabilidade na elaboração de uma estrutura curricular que seja mais condizente com as demandas atuais de ensino. Para essas autoras, os currículos dos cursos de formação docente precisam ser revisados para refletir um processo de construção de práticas interativas e contextualizadas, nas linhas do que também defende Arruda (2013).

Independente do currículo dos cursos de formação docente, a incorporação das novas tecnologias digitais no ensino de línguas tem se revelado um enorme desafio para todos os envolvidos, sobretudo para os docentes, que ainda subutilizam o potencial das novas tecnologias digitais por razões que vão desde a falta de formação para o uso dela (por exemplo TEIXEIRA; FINARDI, 2013) até a falta de infraestrutura física na maior parte dos cursos de formação docente (por exemplo, FADINI, 2016).

No caso do uso de tecnologias no ensino de línguas adicionais, especificamente, e como nos lembram Finardi e Porcino (2014) e Warschauer e Meskill (2000), todas as metodologias de ensino estiveram ligadas ou apoiadas por alguma tecnologia que vai desde o livro até as tecnologias digitais subexploradas atualmente. Os computadores, os telefones celulares e a internet alteraram a forma de aprendermos e ensinarmos, bem como a forma de usarmos a língua, permitindo ao aluno escolher os conteúdos a serem aprendidos e seu próprio trajeto de expressão, interação e navegação, numa aprendizagem mais autônoma.

Ainda segundo Finardi e Porcino (2014), a fim de propiciar um melhor aproveitamento escolar com o mínimo de tempo e espaço para o desenvolvimento de competências comunicativas, criando novos espaços “além dos muros escolares”, a tecnologia em geral e a internet em particular podem exercer uma função essencial. Através da internet, o ensino de línguas pode ser feito de forma mais autêntica, com oportunidades comunicativas mais vastas e com a promoção de um aprendizado mais autônomo e coerente com a realidade

e necessidade atuais, por meio de abordagens híbridas (por exemplo, GRAHAM, 2006; FADINI; FINARDI, 2015a; 2015b; FINARDI, PREBIANCA, SCHMITT, 2016; FINARDI, 2012; PREBIANCA; CARDOSO; FINARDI, 2014; PREBIANCA; VIEIRA; FINARDI, 2014; PREBIANCA; FINARDI; CARDOSO, 2015; SILVEIRA; FINARDI, 2015) que, segundo Sharma (2010), combinam o ensino tradicional (face-a-face) com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (síncronos ou assíncronos).

Em vista da dificuldade de incorporar tecnologias em metodologias de ensino, por um lado, e sua relevância, por outro lado, este estudo propõe o uso da CLIL, que, de acordo com Coyle, Hood e Marsch (2010), permite o ensino de diversos conteúdos através de uma língua veicular (que pode ser uma língua adicional), ou vice-versa (por exemplo, FINARDI; SILVEIRA; ALENCAR, 2016; ORTIZ; FINARDI, 2015) e que pode ser usada em abordagens híbridas (por exemplo, GRAHAM, 2006; FINARDI, 2012; PREBIANCA; CARDOSO; FINARDI, 2014; PREBIANCA, VIEIRA; FINARDI, 2014; PREBIANCA; FINARDI; CARDOSO, 2015; SILVEIRA; FINARDI, 2015), com ou sem o auxílio de cursos online como os MOOC (por exemplo FINARDI; SILVEIRA; LIMA, no prelo) e num formato de sala de aula tradicional ou até mesmo invertida (por exemplo, FADINI; FINARDI, 2015a 2015b; FINARDI, PREBIANCA, SCHMITT, 2016) como é o caso da abordagem CLIL Invertida (FINARDI, 2015). Para tanto e no que segue, o artigo tece algumas considerações sobre a formação docente no e para o século XXI com base nessa proposta.

Formação de professores de línguas do e para o século XXI e abordagens inclusivas

Há um tempo vem se discutindo a formação de professores de línguas. No bojo dessa discussão, tem-se em vista o fato de que, no Brasil, dada a diversidade cultural das muitas regiões que compõem este país de dimensões continentais, há mesmo que se pensar aspectos ligados às especificidades regionais que precisam estar incluídos na pauta de discussão e, a partir do que é proposto em nível nacional e que regula a formação de professores – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)– pensar, de fato, o que poderia significar formar um professor para a inclusão. Mas esta é uma questão que acaba entrevedendo algumas dificuldades que vão desde o número ainda significativo de docentes sem a devida formação para o exercício do magistério até a falta de conhecimento de base sobre inclusão escolar e, portanto, a negligência em relação a esse aspecto na prática pedagógica.

Não obstante a determinação legal de que a formação de professores para a atuação na educação básica tenha de se fazer « em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação

plena, em universidades e institutos superiores de educação » (BRASIL, 1996), há ainda muitos docentes que estão em sala de aula sem formação em nível superior para a função que exercem.

Fazendo alusão a dados do Censo Escolar de 2009, Vasconcelos (2012, p. 15) chama a atenção para o fato de que, no Brasil, dos 636.800 professores de escolas públicas ou particulares que não tem a formação para o exercício da docência na escola básica, 12.480 têm apenas o Ensino Fundamental e 624.320 têm o Ensino Médio : « Portanto, 12.480 professores ainda exercem o magistério tendo apenas o ensino fundamental como escolaridade e lecionando, majoritariamente, para as primeiras séries do fundamental, ou seja, para as séries de alfabetização » (VASCONCELOS, 2012, p. 15).

Dados do Observatório do Plano Nacional da Educação Básica (PNE)² de 2012 mostram que o cenário está se modificando : dos 2.101.408 dos professores que estão atuando na Educação Básica, 22% não possuem formação adequada, ou seja, são docentes sem nível superior ou formados em outras áreas que não aquela para a qual lecionam. A esse respeito, Louzano (2015) afirma que a perspectiva é de melhora na formação docente, mas ainda faltam professores para algumas disciplinas específicas, uma vez que a própria carreira docente não estimula a atuação dos formados naquela disciplina especificamente. De fato, há uma visão equivocada sobre a carreira docente « de que ser professor é algo simples, que não demanda muito esforço. Na verdade, é um dos trabalhos mais complexos que existem, se pensarmos em entregar uma aula de qualidade ao aluno.» (LOUZANO, 2015, p. 92). Dessa maneira, podemos dizer que um contexto em que faltam ao docente as condições mínimas para o exercício da profissão, de fato, trará implicações sérias a uma abordagem para a inclusão.

Por outro lado, quando nos voltamos para a atuação de professores que possuem licenciatura na disciplina para a qual lecionam, vemos também que as condições de formação desse profissional, às vezes, ainda estão longe de formar esse docente em uma perspectiva inclusiva. Na visão de Vasconcelos (2012, p. 17), o docente que se prepara para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da sala de aula, também poderá desempenhar outras atividades, quais sejam: “I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e

² Estes dados estão disponíveis no sítio do Observatório do PNE: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>>. Acesso em 20 abr. 2016.

experiências educativas não escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.” (DCN, 1996).

Além disso, em se considerando a carga horária mínima exigida para a formação (3200 h), podemos compreender as razões pelas quais, nas salas de aula da Educação Infantil ou dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o docente precisa dar conta de todas as disciplinas, muitas vezes, sem o aprofundamento necessário e a atenção às particularidades. Como aponta Vasconcelos (2012, p. 18), a perspectiva é de um “generalista que corre o risco de não se aprofundar devidamente nem nos conteúdos específicos com os quais irá trabalhar, nem nos caminhos metodológicos que irá percorrer para que o processo de ensino-aprendizagem venha de fato a ocorrer”. Decerto, a carga horária mínima para a formação docente não tem possibilitado um processo de reflexão capaz de preparar para uma prática pedagógica consciente e comprometida com a inclusão.

Para além da questão da carga horária mínima, pesa sobre a formação docente inicial a carência que os alunos percebem, muitas vezes, de uma aproximação entre teoria e prática em sala de aula. Enquanto a prática, nos cursos de formação docente, continuar sendo atribuição das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, ou mesmo, dos professores da área de Educação, como ocorre, por exemplo, na formação de professores de Letras, a preparação desse profissional dentro da perspectiva da inclusão escolar fica realmente comprometida.

Nesse sentido, vale lembrar os três aspectos que Vasconcelos (2012, p. 23-24) aponta como os que devem ser considerados pelos cursos de licenciatura no que diz respeito à formação adequada de professores da educação básica: o primeiro seria o da *competência técnica*, necessária ao campo específico de atuação, ou seja, ao domínio de conteúdos trabalhados ao longo do curso de graduação; o segundo diria respeito à *competência pedagógica*, necessária à seleção adequada da metodologia que possa facilitar o processo de ensino e aprendizagem; o terceiro seria a *competência científica*, necessária à produção de conhecimento científico que relaciona teoria e prática; o quarto diria respeito à *competência ético-política*, necessária à reflexão sobre a realidade para nela poder atuar, de maneira a modificá-la para melhor.

É nesse sentido que a presença docente em sala de aula precisa ser, antes de tudo, uma presença política que requer a percepção da diferença e das especificidades dessa diferença, para o reconhecimento de que é pela inclusão que chegamos a uma prática democrática e livre de qualquer forma de preconceito. Nesse sentido, concordamos com Mendes (2004, p. 227), quando concebe a formação de professores como “um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos

humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”.

Voltando, pois, à questão da diversidade linguística como um aspecto a se considerar em uma abordagem inclusiva, ao tratar dessa heterogeneidade linguística, Silva e Angelim (2006) abordam a dificuldade que alguns professores têm de associar a teoria à prática. Há os que ainda não compreendem muito bem como essa noção de diversidade linguística e cultural em nosso país precisa ser pensada no ensino de língua.

Compreender, a partir da noção de variação, os valores sociais implicados na linguagem e, conseqüentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas de grupos socialmente favorecidos, confrontando opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas constitui um dos aspectos a serem observados em uma abordagem inclusiva. Não raro observamos que o primeiro índice de exclusão tem a ver com o apagamento de traços que caracterizam as diferenças dialetais decorrentes de razões sociais, culturais e geográficas em sala de aula. Como bem sabemos, há diversos usos da língua portuguesa que devem ser considerados, reconhecidos e valorizados como expressão da pluralidade cultural. Só assim poderemos chegar a um ensino de língua livre de preconceitos.

Também considerando a formação continuada de professores em serviço como uma educação permanente que traduz tanto o *querer* do professor quanto o *querer* da instituição, podemos pensar que questões ligadas à inclusão precisam ser aí contempladas. A respeito da formação contínua, Vasconcelos aponta duas realidades:

Em termos ideais, teríamos, de um lado, um grupo de professores ávidos por aprender sempre mais e, do outro lado, uma escola realmente preocupada em investir na qualidade de seus recursos humanos. Em termos reais, no entanto, o que se vê são alguns professores buscando, a custo de seu próprio investimento pessoal e material, o aperfeiçoamento necessário à atualização de seus conhecimentos e algumas escolas buscando ofertar a seus docentes algum tipo de formação continuada. Muitas vezes, no entanto, o que se oferece ao professor são capacitações que não correspondem a seu real interesse ou necessidade, esvaziando de sentido um processo que deveria ser muito mais efetivo. (VASCONCELOS, 2012, p. 25).

A situação de falta de efetividade dos programas de formação continuada de professores vai se refletir nos resultados esperados. Estudos realizados pela Fundação Carlos Chagas sobre as modalidades e as práticas de formação continuada em estados e municípios brasileiros apontam para uma necessária revisão dos modelos de formação, tendo em vista que relatórios do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e da Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE mostram que tais programas não têm atingido às expectativas, ou seja, não têm revelado o impacto esperado no processo ensino-aprendizagem. (Cf. RELATÓRIO FCC, 2011, p. 11).

Dessa maneira, acreditamos que realizar uma consulta acerca daquilo que o professor considera como prioridade para a discussão no encontro de formação pode ser um caminho para se garantir a efetividade das formações, relacionando-se também os aspectos ligados à inclusão escolar. Assim, o encontro pode significar, de fato, um momento privilegiado de ampliação de conhecimentos e também de troca de experiência, em que a prática de um docente possa *iluminar* a prática do outro. Além disso, substituir o discurso de coerção, muitas vezes revelado na convocação dos professores a que participem de encontros de formação, pelo discurso de sensibilização, de modo que os professores, espontaneamente, decidam pela participação, constitui uma prática que, a nosso ver, deve ser estimulada. Isso só vai contribuir para aumentar a confiança do professor no grupo gestor, possibilitando um maior engajamento nas ações de formação.

Considerações Finais

Tendo em vista o objetivo deste estudo, qual seja, o de revisar e discutir a incorporação de abordagens de ensino de línguas ditas inclusivas e a formação de professores de línguas com vistas à inclusão, podemos dizer que temos ainda um longo caminho a trilhar no ensino de línguas e na formação de professores de línguas no contexto brasileiro. Partindo da noção de mediação privilegiada da língua e da linguagem da teoria sociocultural, podemos dizer que a reflexão sobre a incorporação de abordagens ditas inclusivas no ensino de línguas e sobre a formação de professores de línguas em uma perspectiva inclusiva é uma necessidade premente no atual ensino do século XXI no Brasil.

Referências

ALENCAR, J G. *Abordagem de Ensino de Língua Inglesa por Meio de Conteúdos e Formação de Professores: Apropriações, Possibilidades e Limitações*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ARRUDA, E. P. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. *Educação*, v. 36, n. 2, p. 232-239, 2013.

- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press, 2010.
- BOURDIEU, P.; THOMPSON, J. B. *Language and symbolic power*. Harvard University Press, 1991.
- BORGES, H. B.; SANTOS, S. M. M. A prática docente: o desafio contemporâneo do uso das tecnologias da informação e comunicação. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 6, n. 1, 2013.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *CLIL – Content Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- DALTON-PUFFER, C. Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In: DELANOY, W.; VOLKMANN, L. *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 2008. Disponível em: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/dalton_puffer_clil_research_overview_article.pdf. Acessado em maio de 2015.
- FADINI, K. *Formação inicial de professores de inglês do e para o século XXI: os papéis da língua e da tecnologia*. 2016. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal do Espírito Santo.
- FADINI, K.; FINARDI, K. R. Affordances of Web 2.0 Interfaces for the Teaching/Learning of L2 in the Flipped Classroom. In: *International Conference of Education, Research and Innovation*, 2015, Sevilha. ICERI 2015 Proceedings. Madri: Iated, 2015a. v. 1. p. 1052-1058.
- FADINI, K.; FINARDI, K. R. Web 2.0 Tools for the L2 Class and Beyond. In: *END 2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings*. Lisboa: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), v. 1., 2015b. p. 603-607.
- FINARDI, K. R. Technology and l2 learning: hybridizing the curriculum. In: *III Congresso Internacional Abrapui Language and Literature in the Age of Technology - Anais*. Universidade Federal de Santa Catarina. Beck, M. S.; Silveira, R.; Funck, S. B.; Xavier, R. P. (Orgs). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 1., 2012. p. 1-8.
- FINARDI, K. R.; DALVI, M. A. Encurtando as distâncias entre teoria-prática e universidade-escola no ensino de línguas e na formação de professores. *Intersecções* (Jundiaí), v. 5, p. 115-127, 2012.

FINARDI, K. R.; DALVI, M. A. Crenças de professores de línguas sobre a formação inicial e continuada. *Glauks* (UFV), v. 13, n. 1, p. 113-134, 2013.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. *Desterros*, v. 1, n. 66, 2014.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In ARAÚJO, Julio; LEFFA, Vilson. (Orgs.). *Redes sociais e ensino de língua: o que temos de aprender*. Parábola Editorial, São Paulo. pp. 99-115. 2016.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V.; MOMM, C. F. Tecnologia na Educação: o caso da internet e do Inglês como linguagens de inclusão. *Cadernos do IL*, n. 46, p. 193-208, 2013.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma universidade federal. *Leitura* (UFAL), v. 1, 2014. p. 129-154.

FINARDI, K. R.; SILVEIRA, N.; ALENCAR, J. G. First Aid and Waves in English as a Foreign Language: Insights from CLIL in Brazil. *The Electronic Journal of Science Education*, v. 2, p. 11-30, 2016.

FINARDI, K. R.; TYLER, J. The Role of English and Technology in the Internationalization of Education: Insights from the Analysis of Moocs. In: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies, 2015, Barcelona. *Edulearn15 Proceedings*. Barcelona: IATED, v. 1., 2015. p. 11-18.

FINARDI, K. R. Current Trends in ELT and Affordances of the Inverted CLIL Approach. *Studies in English Language Teaching*, v. 3, p. 326-338, 2015.

FINARDI, K. R.; CSILLAGH, V. Globalization and linguistic diversity in Switzerland: insights from the roles of national languages and English as a foreign language. In: S. Grucza; M. Olpińska; P. Romanowski. (Org.). *Advances in Understanding Multilingualism*. 1ed. Warsaw: Peter Lang GmbH, International Academic Publishers, Frankfurt am Main, 2016, v. 24, p. 41-56.

FINARDI, K. R.; TEIXEIRA, D.; PREBIANCA, G. V. V.; DOS SANTOS JÚNIOR, V. P. Information Technology and Communication in Education: Two Sides of the Coin in Brazil. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, v. 2, p. 21-25, 2014.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V. Ensino Crítico de Inglês e Formação Docente na Contemporaneidade. Artigo aceito na Revista *Atos de Pesquisa em Educação* (FURB), no prelo.

FINARDI, K. R.; ARCHANJO, R. Reflections of Internationalization of Education in Brazil. In: 2015 *International Business and Education Conference*, 2015, Nova Iorque. 2015 International Business and Education Conference Proceedings. Nova Iorque: Clute Institute, 2015. v. 1. p. 504-510.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. O Inglês na Internacionalização da Produção Científica

Brasileira: Evidências da Subárea de Linguagem e Linguística. *Intersecções* (Jundiaí), v. 19, p. 234-250, 2016.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J. M.; GUIMARAES, F. A Relação entre Línguas Estrangeiras e o Processo de Internacionalização: Evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 16, p. 233-255, 2016.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; SCHMITT, J. English distance learning: possibilities and limitations of MEO for the Flipped Classroom. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, p. 181-208, 2016.

FINARDI, K. R.; SILVEIRA, N.; LIMA, S. MOOC na Abordagem CLIL Invertida: Uma proposta de Ensino de Sustentabilidade por meio do Inglês e vice-versa. Artigo aceito para publicação na edição especial da *Revista da UNESP*. No prelo.

GRAHAM, C. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, Future Directions. In: Bonk, Curtis. J.; Graham, Charles R. (Eds.). *Handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. pp. 41-54.

GRADDOL, D. *English Next: why global English may mean the end of "English as a foreign language"*. The United Kingdom: The English Company Ltd. British Council, 2006. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>. Acesso em maio de 2015.

LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, v.64, n. 4, p. 367-375, 2010.

LOUZANO, P. Professores com formação superior. In: *Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024*. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2015.

MENDES, E. G. Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCAR, pp. 221-230, 2004.

ORTIZ, R.; FINARDI, K. Social Inclusion and CLIL: Evidence from La Roseraie. In: International Conference on Education, Research and Innovation 2015, 2015, Sevilha. *ICERI2015 Proceedings*. Madri: IATED, 2015. v. 1. p. 7660-7666.

PAIVA, V. L. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PINHEIRO, L. M. S.; FINARDI, K. Políticas públicas de internacionalização e o papel do inglês: evidências dos programas CSF e ISF. In: II Conel, 2014, Vitória. *Anais do II Conel*. Vitória: PPGEL, 2014. v. 1. p. 76-78.

PORCINO, M. C.; FINARDI, K. R. Globalization and Internationalization in ELT: Methodology, Technology and Language Policy at a Crossword in Brazil. In: International Conference of Education, Research and Innovation, 2014, Sevilha. *ICERI2014 Proceedings*. Madri: IATED, 2014. v. 1. p. 1-11.

- PREBIANCA, G. V. V.; CARDOSO, G. L.; FINARDI, K. R. Hibridizando a Educação e o Ensino de Inglês: Questões de Inclusão e Qualidade. *Revista do GEL*, v. 11, 2014. p. 47-70.
- PREBIANCA, G. V. V.; FINARDI, K. R.; CARDOSO, G. L. Ensino-aprendizagem em contextos híbridos: o que pensam os alunos sobre o uso da tecnologia em aulas de inglês no ensino médio integrado. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 12, 2015. p. 95-119.
- PREBIANCA, G. V. V.; VIEIRA, M.; FINARDI, K. R. Instrução gramatical na era da tecnologia: investigando diferentes abordagens para o ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio Integrado. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, 2014. p. 181-214.
- RELATÓRIO Fundação Carlos Chagas. *Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.
- SHARMA, P. Blended learning. *ELT journal*, v. 64, n. 4, p. 456-458, 2010.
- SHIN, J. C; TEICHLER, U. The future of the post-Massied university at the crossroads. 2014.
- SILVEIRA, N.; FINARDI, K. R. Hybridizing L2 Learning: Insights from an Intact Class Experience. In: END 2015 - International Conference on Education and New Developments, Porto. *END2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings*. Lisboa: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), v. 1, 2015. p. 593-597.
- TEIXEIRA, D.; FINARDI, K. R. TICs no ensino presencial: evidências de um curso de formação continuada na Universidade Federal do Espírito Santo. *Contextos Linguísticos*, v. 7, n. 8.1, p. 79-96, 2013.
- TILIO, R. C. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 3, 2014.
- SILVA, E. V. da; ANGELIM, R. C. C. O ensino de Língua Portuguesa: da heterogeneidade lingüística à prática em sala de aula. In.: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (Orgs.) *Estratégias de Leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- VASCONCELOS, M. L. *Educação Básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2012.
- WARSCHAUER, Mark; MESKILL, Carla. Technology and Second Language Teaching and Learning. In ROSENTHAL, Judith (Org.) *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

IN/EXCLUSÃO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES MULTI/TRANSLINGUÍSTICOS ENTRE SURDOS E OUVINTES

Luciano Novaes Vidon¹

Janny Aparecida Bachiete²

Philippe Domingos³

Resumo: O presente artigo tem por finalidade destacar a importância do processo dialógico e interativo entre língua(gen)s de sinais e língua(gen)s orais auditivas para o desenvolvimento cultural, social e multi/translinguístico de alunos surdos e ouvintes dentro do espaço escolar, tanto na educação básica, quanto na superior, problematizando processos de *in/exclusão* nesses contextos. Ele é resultado de um diálogo entre duas pesquisas de natureza discursiva e apresenta uma episteme transdisciplinar tendo por base o campo teórico-prático da Linguística Aplicada, perpassado e perpassando outros campos como o da Educação e o das Ciências Sociais, a fim de tentar compreender melhor o caráter multilinguístico e transcultural de processos de interação (inclusiva ou não) entre sujeitos surdos e ouvintes. Conclui-se que, por meio do multi/translinguismo constitutivo das relações dialógicas entre surdos e ouvintes, professores e intérpretes, em dois contextos diferentes de interação escolar, é possível se pensar em uma ecologia de saberes e traduções culturais que são bases para a emancipação social desses sujeitos.

Palavras-chave: In/exclusão. Surdos. Ouvintes. Multi/Translinguismo. Saberes.

Abstract: This article aims to highlight the importance of the dialogical and interactive process between the sign languages and the aural-oral languages to the cultural, social and multi / translinguistic development of deaf students and hearing at school, both in basic education, and in higher education. This paper presents a transdisciplinary episteme based on the theoretical and practical field of Applied Linguistics, shot through and permeating other fields like Education and Social Sciences in order to try to understand the multilingual character and cross-cultural interaction of these processes. We conclude that through multi / translingualism that permeates and is permeated by dialogic relations between the deaf students and the hearing ones, teachers and interpreters in two different contexts of interaction, we consider the knowledge and culture of all involved and develops an ecology of knowledge and cultural translations that are the basis for the social emancipation of these subjects.

Keywords: In/exclusion. Deaf. Hearing. Multi/Translinguismo. Knowledge.

¹ Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória-ES, Brasil.
E-mail: pfvidon@gmail.com

² Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, SEDU, Linhares-ES, Brasil.
E-mail: jannybachiete@gmail.com

³ Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória-ES, Brasil.
E-mail: phd.libras@gmail.com

Introdução

A tomada de palavra, nos últimos anos, pela comunidade surda, em especial no Brasil, revela uma conscientização desses sujeitos em relação ao poder ideológico dos signos e, portanto, do discurso e o seu jogo fundamental na constituição das subjetividades entre a minha palavra e a palavra do outro. A consciência signica, conforme Voloshínov/Bakhtin (2011), é fundamental para o sujeito.

Para os surdos, até bem pouco tempo (e ainda com certa frequência atualmente) denominados deficientes auditivos, surdos-mudos ou simplesmente mudos, a sua palavra sempre foi, simbolicamente, negada, silenciada, sufocada pela palavra de um outro. Esta era (e ainda é em muitos casos) a palavra falada, a oralidade ou modalidade oral da língua. Consequentemente, um discurso desses sujeitos, isto é, um ponto de vista que refletisse, efetivamente, sua perspectiva, a da surdez, também sempre foi negado, silenciado, a favor de um ponto de vista outro, o do oralismo.

No entanto, nos idos dos anos de 1960, nos Estados Unidos, essa história começou a ser recontada, e a palavra, no sentido bakhtiniano do termo, começou a ser defendida como não só uma forma legítima de comunicação, mas, também, como uma língua, sistêmica e formalmente organizada. Ainda que a concepção de língua subjacente a essa posição possa ser questionada, dada a sua natureza estrutural-formalista, esse reconhecimento trouxe consequências fortes para a comunidade surda global. Infelizmente, no Brasil, somente após um período de obscurantismo político de quase trinta anos, provocado pelo golpe militar de 1964, movimento que, em muitos aspectos, buscava restringir o trânsito de palavras outras, os ecos desse (re)conhecimento se puderam ouvir. Em 2002, após anos de luta dos/nos movimentos sociais e, também, do/no campo acadêmico, os surdos puderam ser reconhecidos por sua língua(gem)⁴ de sinais, e, também, passaram a ter a oportunidade de se libertarem de concepções opressoras, como a deficiência e a mudez, e de discursos, da mesma forma opressores, como o oralismo.

Mas essa palavra do outro, a falada, oralizada, e sua versão idealizada, a linguagem escrita padrão, ainda se encontra(m) em embate constante com a palavra do eu-surdo.

⁴ Com base nas concepções teóricas e metodológicas adotadas neste trabalho, acreditamos que não há como sustentar a dicotomia saussuriana *língua x linguagem*, haja visto que entendemos essas duas concepções como totalmente imbricadas e indissolúveis.

Este artigo coloca em diálogo duas pesquisas cujo traço comum é a investigação de contextos interacionais escolares em que surdos e sua(s) língua(gens) estavam presentes. A primeira (BACHIETTE, 2016) investigou os impactos da inserção da língua americana de sinais (American Sign Language), doravante ASL, no ensino de inglês para alunos surdos em uma escola regular de ensino fundamental. A segunda (DOMINGOS, 2016) discutiu os aspectos do desenvolvimento e complexificação dos gêneros do discurso em contexto de uma sala de aula em que há a necessidade de estímulo de interações entre universitários usuários de LIBRAS e de Língua Portuguesa, e, conseqüentemente, repensar práticas que contribuam para a limitação ou estagnação dos gêneros nesses contextos.

Bachiette (2016) e Domingos (2016) problematizam questões referentes ao ensino (de línguas ou não) para surdos, procurando discutir e tentar compreender melhor como as diferenças culturais podem contribuir para surdos e ouvintes, alunos, intérpretes e professores dialogarem dentro do espaço sala de aula ressignificando seus olhares sobre o mundo e seus conceitos linguísticos, pedagógicos e sociais. Cabe perguntar: Na sociedade atual há espaço para um multi/translinguismo sem desigualdades, não só respeitando as diferenças, mas considerando-as como fonte de novos saberes? Qual é o papel das línguas de sinais em um contexto educacional pautado na interação e no dialogismo?

Essa discussão torna-se relevante ao trazer novas implicações epistemológicas sobre a vida social dos sujeitos surdos e demais participantes, já que, para Lopes (2008), “o conhecimento tem de ser novo não simplesmente porque o mundo está diferente, mas porque tais mudanças requerem processos de construção de conhecimento que devem envolver implicações sobre a vida social”. Na mesma direção, Santos (2004, p. 778), acredita que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. [E] esta riqueza social está a ser desperdiçada”.

Por isso, faz-se necessário utilizar metodologias em que teoria e prática se desenvolvam juntas, dialogicamente, considerando os saberes científicos (ocidentais), mas também os não científicos que eram antes desperdiçados, empoderando os sujeitos como participantes ativos e não apenas passivos.

Neste artigo, vemos problematizada a questão da inclusão do sujeito surdo em sala de aula, seja na educação básica, seja em cursos de nível superior. As noções de dialogismo e interação social-discursiva, em conformidade com os trabalhos do Círculo

de Bakhtin, associadas a uma concepção multi/translinguística de língua e de sujeito, com base em Maher (2007), Rojo (2014), Lopes (2008), entre outros, podem, a nosso ver, ajudar a refletir sobre a problemática da inclusão e entendê-la em seu tenso diálogo com forças contrárias, excludentes, que atuam no interior desse processo.

Considerações sobre os estudos surdos e a educação de surdos no Brasil

Os estudos surdos no Brasil são muito recentes, em torno das décadas de 1980-1990, sendo boa parte das publicações a partir dos anos 1990, tais como Skliar (1998), Góes (1996), dentre outros.

A educação de surdos no Brasil, assim como na maioria dos demais países, foi pautada durante muitos anos pelo oralismo e por estudos que diagnosticavam a surdez como deficiência que requeria tratamento por meio do ensino da oralização, leitura labial, incluindo o uso de aparatos tecnológicos, como aparelhos auditivos e implantes cocleares⁵. O objetivo era fazer com que o sujeito ficasse “bom” como os demais, ouvintes. Ignorava-se, no entanto, o fato de a diferença linguística poder ser algo positivo ou até mesmo construtivo para o desenvolvimento daqueles sujeitos sociais. Os estudos patológicos prevaleciam em detrimento dos estudos linguísticos ou educacionais, tendo deixado resquícios até a atualidade.

Quanto ao ensino de línguas, ao aluno surdo que era matriculado era imposta a língua portuguesa de acordo com a variedade padrão, não importando qual grau de instrução o surdo tivesse e desconsiderando sua língua materna e até mesmo a variedade do português conhecida por ele. Para Maher (2007), os surdos eram persuadidos com falsas promessas de que o ensino da variedade padrão do português iria inseri-los nas “esferas de poder”, podendo eles ter privilégios sociais e políticos, supostamente incluindo-os na sociedade; quando na verdade ocorria o oposto. Em relação às línguas estrangeiras a exclusão ficava ainda mais evidente já que os surdos apenas copiavam lições, sem que houvesse preocupação quanto a construção de sentido referente ao que era copiado, enquanto a aula seguia independentemente da presença daqueles sujeitos.

⁵ Apesar da recente popularização, segundo a ADAP (Associação de Deficientes Auditivos, Pais, Amigos e Usuários de Implante Coclear), o primeiro implante coclear foi realizado em 1957. No Brasil, o primeiro implante ocorreu em 1990, período em que o Oralismo ainda imperava fortemente sobre as práticas educacionais institucionalizadas. Fonte: <http://www.adap.org.br/site/index.php/artigos/109-a-historia-do-implante-coclear> - Acesso em: 30 de abril de 2016.

No entanto, segundo Skliar (1997, p.32),

O abandono progressivo da ideologia clínica dominante no último século e a aproximação a paradigmas sócio-culturais não podem ser considerados, totalmente suficientes, para se poder afirmar a existência de um novo olhar educacional.

Também é preciso questionar as várias formas de se conceber o surdo, cultura surda, a língua de sinais, a escola de surdos, a educação inclusiva, e até mesmo o bilinguismo, como faz Maher (2007). Não se pode desconsiderar fatores como as práticas pedagógicas deficientes, falta de políticas linguísticas adequadas, formação de professores defasada ou inexistente, apoio da família a certas práticas como o oralismo e principalmente ressaltar que essa questão não é apenas educacional ou pedagógica, mas também e principalmente uma questão cultural, social e política.

É importante destacar que as línguas de sinais foram reconhecidas e legitimadas como línguas naturais tardiamente, em torno dos anos 1960, com os estudos linguísticos de Willian Stokoe, conforme Quadros (2011). Mesmo após ter aparentemente atingido o patamar das línguas orais, os estudos que seguem esse período revelam curiosamente como funcionam as relações de poder entre as línguas orais e as línguas de sinais, até a atualidade chamadas por leigos e principalmente pela mídia de “linguagem de sinais”, sendo considerada hierarquicamente inferiores às línguas orais.

Santos (2007) ressalta que experiências muito locais, como é o caso das experiências das comunidades surdas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, sendo, assim, mantidas invisíveis e desacreditadas. Isso se deve ao fato de as ciências sociais ainda estarem muito agarradas a uma “razão eurocêntrica e indolente, que se considera única” (SANTOS, 2007). O autor ainda afirma que “o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável, e nossas categorias são muito reducionistas” (SANTOS, 2007, p.25). Ou seja, são desconsiderados e desperdiçados os saberes de grupos sociais tidos como minorias, chamados pelo autor de Vozes do Sul.

Repensando as ciências sociais a partir das epistemologias do Sul

Segundo Santos (2010, p.35-36), “as ciências sociais têm um longo caminho a percorrer no sentido de se compatibilizarem com os critérios de cientificidade das ciências naturais”.

Dentre os obstáculos a serem superados estão a falta de objetividade devido à subjetividade dos fenômenos sociais; não há como estabelecer leis universais, já que os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados (SANTOS, 2010). O autor critica uma visão mecanicista do mundo, da natureza e do ser humano, a qual desconsidera suas especificidades e sua singularidade, e defende “um paradigma prudente para uma vida decente”, considerando que a verdadeira revolução científica não deve deixar emergir apenas o paradigma científico, mas também o paradigma social. É neste ponto que as ciências sociais passam a andar de mãos dadas com a Linguística Aplicada (LA) nesse tipo de pesquisa em que há um comprometimento do pesquisador não só com as questões linguísticas, mas também com as sociais e pedagógicas, o que revela o seu caráter transdisciplinar. Lopes (2008) destaca a necessidade de se criar uma “agenda ética de investigação para LA”, a fim de que o pesquisador compreenda a vida social como ela realmente é apresentada, redescobrendo-a, situando sua pesquisa no mundo em que também ele está inserido.

Lopes (2008) também concorda com Santos (2007) quanto a considerar as Epistemologias do Sul, ou olhares do Sul, na produção de conhecimentos ou saberes baseados no olhar e na própria voz daqueles que vivem à margem, colaborando assim para reinventar a vida social. É preciso, pois, dar voz aos sujeitos da pesquisa, já que não são objetos de estudo, mas seres pensantes, sócio-histórico-culturais com suas crenças, valores e saberes. Conforme Cavalvanti (2008, p. 250) “é preciso que as vozes das minorias sejam ouvidas, é preciso que as pesquisas sejam feitas por eles, que a voz venha deles”. Mas é preciso compreender, também, que essas “vozes do sul”, isto é, as vozes dessas minorias, como as dos surdos, não podem apagar a palavra do outro, por exemplo, a do outro-ouvinte, caso contrário, o processo exotópico e, conseqüentemente, o próprio processo dialógico-responsivo, como pensado pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010, 2013), ficaria comprometido.

Assim, não só o pesquisador, mas todos os participantes da pesquisa passam a ser autores e sujeitos no mundo, já que todos os saberes são considerados igualmente relevantes e são compartilhados dialogicamente criando e recriando novos saberes.

A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e das ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento (...). (SANTOS, 2010, p.71-72)

Ainda segundo Santos (2010, p. 77):

A ciência do paradigma emergente é assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a serem usados fora do seu contexto de origem.

O multi/translinguismo pode ser responsável por essa riqueza de saberes que circulam em uma sala de aula, desde que a comunicação não seja estabelecida apenas por uma língua imposta, majoritária, hierarquicamente superior. Conforme Santos (2010, p. 73), “o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência moderna é promover a situação comunicativa”. Portanto, não *desperdiçar*, como propõe o mesmo autor (id.), a língua falada pelos surdos quando chegam à escola, seja esta a língua brasileira de sinais (Libras), ou ainda alguns resquícios de gestos usados em casa anteriores ao aprendizado de Libras, é fundamental para as línguas interagirem e se traduzirem culturalmente nesses processos comunicativos que ocorrem na sala de aula ou em outros espaços dentro e fora da escola. É sobre essa problematização que refletimos a seguir.

Relações interacionais alunos/professor/intérprete nos espaços da sala de aula: inclusão?

A ascensão do paradigma da inclusão, emergente desde o início dos anos 2000, tem gerado boas expectativas para muitos que apostam nesse discurso. No entanto, apesar do aparente clima de “comemoração pela vitória”, ou de “entrada para uma nova era” que o discurso de inclusão pretende dispersar, Lopes e Fabris (2013), por exemplo, salientam a importância de entender a inclusão enquanto um processo datado, advindo de muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade. Se não pretendemos aceitar o discurso da inclusão da forma “floreada”, como nos é apresentado, precisamos, segundo as autoras, submetê-lo a uma *crítica*

radical” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 8). Esse processo envolve a problematização das condições de emergência da inclusão e também das práticas que determinam verdades sobre a inclusão e a produtividade do envolvimento da educação em uma política neoliberal do Estado (LOPES; FABRIS, 2013, p.13). As autoras frisam ainda que esse movimento crítico não é uma oposição à inclusão e aos múltiplos processos que ocorrem sob essa bandeira, mas um exercício de constante suspeita sobre as tramas que compõem todo esse movimento. A respeito disso, elas afirmam: “Queremos pensá-la [a inclusão] pela vontade de articular a experiência de viver o coletivo e de ter nossas condutas dirigidas de forma mais coerente com a noção de direito, nesse caso, à educação para todos” (LOPES; FABRIS, 2013, p.15).

Em algumas universidades públicas brasileiras, a inclusão permitiu que a Libras passasse a adentrar esses espaços, e isso têm causado certo impacto na vida dos estudantes, o que consideramos uma centelha para “ascender” uma inclusão humanizada, fundada sobre os princípios dialógicos da escuta ativa e da resposta responsável (BAKHTIN, 2010). Domingos (2016) observou que muitos alunos que estão cursando a disciplina de Libras ofertada para os cursos de graduação têm sido influenciados a se aprofundarem nos estudos das línguas de sinais, seja por meio de cursos de formação ou em pesquisas de pós-graduação. Mesmo com um contato mínimo de uma disciplina de 60 horas, esses alunos têm sido transformados de maneira a perceber a existência da Libras e de uma realidade da qual, de outra forma, dificilmente eles teriam a oportunidade de conhecer. Consideramos essa aceitação da Libras por parte da comunidade acadêmica como uma grande possibilidade de potencialização do desenvolvimento e valorização das produções enunciativas em Libras na universidade.

Precisamos, no entanto, apontar alguns problemas que emergem diante desse movimento. Lopes e Fabris (2013) percebem que alguns aspectos da inclusão devem ser problematizados. Dentre esses, estão as práticas que geram uma espécie de exclusão dentro da inclusão, ou *in/exclusão*, como nomeado por elas.

Em uma das entrevistas realizada por Domingos (2016), o professor, denominado Marcelo, comentou sobre os colegas professores que desenvolveram o hábito de posicionar os intérpretes e alunos surdos no canto da sala. Ao ser orientado por esses mesmos colegas a fazer isso, Marcelo se indignou, pois essa prática e os enunciados que a sustentavam, davam evidências de que aqueles professores encaravam o aluno surdo na sala como um problema, e que esse problema poderia ser facilmente

sanado deixando-o junto com o intérprete. Para Marcelo, isso era considerado algo ainda pior que a exclusão:

Professor [Marcelo]: (...) essa relação, esse jogo de te colocar no canto da sala com o aluno surdo, ele tem que ser estabelecido de uma tal maneira que você se perceba como o pior dos piores.

Como observado pelo professor Marcelo, esses alunos não são excluídos de fato, mas inseridos num jogo de relações em que o aluno e o intérprete, ambos estrangeiros, precisam sentir que são de menor valia. São colocados no canto para não serem problema do professor. O aluno surdo se torna, então, responsabilidade do intérprete, ali, naquele espaço reservado para os estrangeiros. Portanto, ao serem “incluídos” em determinado contexto, aqueles “sujeitos-problemas” passam a se tornar vítimas de estratégias que fazem com que eles se sintam sempre como inconvenientes no terreno do outro.

Além disso, essa situação de “abandono” resulta em problemas como os apontados por Freire e Favorito (2007), ao afirmarem que “a dupla tarefa de traduzir simultaneamente [o professor] e oferecer informações extras provoca um descompasso entre ouvintes e surdos suficiente para obstruir o fluxo da interação”, e não proporciona trocas discursivas significativas entre professor/aluno, surdo/ouvinte ou intérprete/professor, restringindo a construção de conhecimentos e anulando os saberes dos alunos surdos. Esse isolamento dos profissionais intérpretes, provocado pelos professores, acaba por fazer a manutenção de práticas relacionadas a toscos estereótipos sobre os intérpretes e a atividade de tradução. A metáfora do “sujeito-máquina” parece se encaixar perfeitamente no modo como esses profissionais parecem encarar os tradutores intérpretes – são meros aparelhos transmissores de conteúdo. A preocupação de professores, pedagogos, diretores e alunos é, na maioria das vezes, saber se o tradutor está sendo “fiel ao que foi dito”. É como se estivessem se certificando o tempo todo se a correia transportadora não está derramando material pelo caminho. No entanto, é muito menos comum ver esses mesmos sujeitos realmente preocupados em tomar iniciativa para entender os alunos ou interagir com eles, seja por meio da intermediação do intérprete ou ensaiando algum sinal. Paradoxalmente, a esses mesmos intérpretes, é dada a responsabilidade sobre o aluno surdo, que na maioria das vezes não recebe

espaço para o diálogo em sala, e por isso, acaba recebendo os conteúdos de forma passiva, sem condições de manifestar suas colocações⁶.

Marcelo: (...) se o intérprete ficar isolado pra não me atrapalhar no canto da sala, eu tiro a oportunidade dos outros ouvintes verem como que se trabalha, como que se transmite, como que se traduz, enfim, que existe uma linguagem constituída como a Língua Brasileira de Sinais.

Com essa prática, os professores acabam por produzir a *in/exclusão* desses sujeitos, e, conseqüentemente interferem no importante processo de enriquecimento promovido pela interação verbal. Segundo Freire e Favorito (2007), é pela linguagem que o processo de ensino aprendizagem e as identidades dos seus participantes são construídos. Também é ela que torna explícitas as regras de interação próprias de cada contexto. Portanto essa “regra” extraoficial articulada pelos professores, detentores oficiais do poder sobre a enunciação na sala de aula, acaba por prejudicar os processos de ensino/aprendizagem e por limitar e, novamente, desperdiçar, conforme Santos (2010), a potência de transformações das identidades nos contextos acadêmicos.

Um outro motivo para a *in/exclusão* dos sujeitos surdos e de sua língua(gem) nos espaços acadêmicos é que há uma forte tendência ao favorecimento da Língua Portuguesa, sobretudo em sua variante escrita “cultura”, em detrimento da Libras. Um exemplo disso é mencionado por uma aluna entrevistada por Domingos (2016, p.48), sob o pseudônimo de Patrícia:

Patrícia [Interpretada pelo pesquisador]: (...) tem uma professora de Educação Especial, ela só passava texto escrito, texto escrito, texto escrito. E fazia uma leitura rápida. Como pode?! Em uma disciplina de Educação Especial?! Parece hipocrisia! Falam tanto de inclusão na disciplina, que tem que mudar o jeito de dar aula, mas aí na própria aula dela é diferente! ela não está aplicando a metodologia! Ela não perguntou se eu precisava de ajuda! Certa vez, na prova dela, eu escrevi quatro páginas! Me esforcei! Escrevi! Demorei escrevendo até o final. Eu pensei que iria tirar uma nota boa, depois eu vi que tinha passado com apenas seis pontos. Eu fiquei muito triste por que ela falou que eu errei o Português, ficou me dizendo que eu preciso fazer

⁶ É claro que, na pedagogia tradicional, um processo semelhante ocorre com os alunos ouvintes. Os conteúdos são apresentados aos alunos sem que esses tenham oportunidade de respostas. No entanto, ocorre que os surdos possuem menos oportunidades de escapar a essa lógica. Enquanto os ouvintes, quando não tem a oportunidade de recorrer aos professores, compartilham suas dúvidas e conhecimentos com os colegas, leem livros ou outras mídias acessíveis em seu idioma oral, os surdos geralmente possuem apenas os intérpretes como interlocutores.

um Português correto, ficou corrigindo questões gramaticais do Português. Mas ela era uma professora de Educação Especial! Ela não entende a realidade do surdo?! Ela não entende a minha dificuldade no Português?! Ela ficou só marcando os erros de Português, parecia que ela estava praticando exatamente o contrário do que ensinava nas aulas.

Aqui, percebemos até mesmo uma das professoras, que deveria abrir o fluxo da Libras na academia, exercendo o papel de “guardião do limiar” da língua padrão, estancando outras possibilidades de inclusão que poderiam favorecer a aluna e sua Língua. Devido ao grau de aprofundamento necessário para ministrar tal disciplina, a professora deveria saber que o Decreto 5626/2005, no artigo 14, parágrafo 1º, inciso VI, diz que, no exercício da garantia de atendimento educacional especializado aos surdos, é dever das instituições federais de ensino “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”, e o inciso seguinte, ordena que sejam feitos a “adoção e desenvolvimento de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos”. Ou seja, ao avaliar a aluna, a professora deveria priorizar os sentidos produzidos no texto, e não a gramática, ou poderia optar por uma avaliação em vídeo na própria língua da aluna.

Infelizmente, essa não é uma exclusividade da professora de Educação Especial. Em entrevista, o intérprete apontado por Domingos (2016) sob o pseudônimo de Marcos já mencionara cobranças semelhantes por parte dos professores. Segundo ele, “em todas as provas dela tem isso: ‘tem que melhorar o Português’, ‘o conceito técnico’, ‘o aporte teórico’ [etc.]”. É claro que “o conceito técnico” e “o aporte teórico” (p. 48) estão relacionados ao âmbito semântico previsto em lei, mas “o Português” parece sempre estar presente. Não estamos, com isso, negando que o convívio e o aprendizado da Língua Portuguesa escrita sejam benéficos em muitos aspectos, mas esse poderia ser realizado em processo, durante atividades cotidianas, não no já tão tenso momento de avaliação. Além disso, acreditamos que essa fixação com o aprimoramento do Português escrito esteja menos relacionada a uma suposta preocupação com o desempenho profissional da aluna do que com o apontamento de Quadros (2012), que descreve uma forte relutância na aceitação do acesso de outras línguas que não sejam a

majoritária nos contextos de uso do Brasil. Para Quadros (id.), isto se dá devido a vivermos em um país onde o discurso do monolinguismo é fortemente difundido.

Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a língua portuguesa como primeira língua (L1). Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias de imigrantes (japoneses, italianos, espanhóis, etc.), os de várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas estas línguas faladas no Brasil também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue. (QUADROS, 2012, p.187)

Segundo a autora, a negação dessa multiplicidade de línguas é adicionada a um medo fundado na crença de que o uso de uma língua leva ao não uso de outra. Pois o que faríamos se as provas fossem realizadas em Libras? Logo as atividades, seminários e por fim toda a disciplina estaria contaminada por ela. O que faríamos se todos passassem a usar Libras? Deixaríamos de usar o Português? Esse medo acarreta na adoção de uma lógica de “subtração” das línguas minoritárias como a Libras.

Assim, apesar de todo o aparato legal e da condução discursiva direcionada à valorização da inclusão, percebemos que existem processos de *in/exclusão*, que se dão, como demonstrado por Domingos (2016), por meio de práticas cotidianas que visam provocar movimentos de silenciamento dos sujeitos usuários, desvalorização da língua de sinais e limitação do potencial multi/translinguístico do contexto acadêmico.

Mas, e quando, além da Libras, tenta-se inserir uma outra língua de sinais? O que pode acontecer? Será que se amplia o processo de *in/exclusão*? Ou não?

Diálogos possíveis entre língua(gem)s de sinais, língua(gem)s orais-auditivas e língua(gem)s escritas

Segundo Santos (2004, p. 814) “aumentando o campo das experiências, é possível avaliar melhor as alternativas que são hoje possíveis e disponíveis”. Com isso, Bachiette (2016) percebeu em sua pesquisa o quão construtivo pode ser a interação dos alunos surdos e ouvintes com uma língua estrangeira de sinais, em que novas experiências geram novas dúvidas, trazem novos conceitos, reformulam-se os questionamentos, ou seja, conhecimento novo é construído e reconstruído; além disso,

há alunos ouvintes que, pelo contato com os colegas surdos, já se interessam em aprender mais sobre a cultura surda e geralmente não há espaço suficiente dentro da escola para que as traduções culturais propostas por Santos (2004) aconteçam.

Durante as rodas de conversa com os alunos, um dos alunos surdos traz a sua própria vivência da Língua Americana de Sinais (ASL) enquanto língua estrangeira para além da sala de aula, mostrando para os demais participantes que não é apenas quando se vai para outro país que se tem contato com uma língua estrangeira. Uma das intérpretes o responde:

Intérprete 1: ((chama o Aluno Surdo 5)) mas olha só... ASL ... lembra que o professor surdo explicou pra vocês que lá nos EUA as pessoas veem o sinal que a gente usa em Libras e eles não conhecem... eles conhecem por LSB que significa língua brasileira de sinais... os americanos não conhecem como Libras e sim como LSB... assim também aqui...a gente conhece a língua deles como ASL...entendeu?

Aluno Surdo 5: entendi...você viu no Facebook... uma garotinha... eu vi foi muito legal! perfeito! tinha um papai noel sentado na cadeira do papai noel... você conhece((esse vídeo)) sabe do que estou falando? a mãe leva a filha e avisa ao papai noel que a filha é surda... aí o papai noel olha pra menina e fica pensativo e começa a sinalizar pra ela... eles começam um diálogo... você é bonita... obrigada... qual é o seu nome? a menina soletra o nome dela...eu vi... achei muito legal a menina e o papai noel conversando em sinais...muito bom!

Enquanto a Intérprete 1 ainda se preocupa em verificar se os alunos se lembram da forma da língua, da estrutura, da própria nomeação da língua, o aluno surdo a surpreende mostrando que ele já se identifica com essa língua, que apesar de estrangeira não está somente lá distante e que ele não precisa viajar para os EUA para usá-la. Ele demonstra que já está “sentindo o cheiro” dessa língua que antes era considerada língua do outro. Ele fez muito mais conexões que a própria intérprete. Não se restringiu a aprender apenas o que estava sendo ensinado ou apenas repetir, mas interagiu de forma dialógica com aquele vídeo e provocou outras possibilidades de diálogo ao contar aos colegas sobre sua experiência.

Em outro trecho das rodas de conversa com os alunos percebe-se que não há uma preocupação com o certo ou errado na busca pelo significado de um sinal; eles focam nas possibilidades, nas diversas formas de produzir sentido a partir daquele sinal. Eles começam a tentar fazer suas próprias relações de sentido a partir de sinais de diferentes línguas, mostrando que não importa se os sinais são parecidos ou diferentes,

mas sim os sentidos que eles podem produzir a partir das interações com as línguas estrangeiras.

Intérprete 1: mas esse sinal em ASL você acha que parece com o que? com amor... com paixão?

Aluno Surdo 5: paixão? não sei...esse sinal ((incompreensível))

Intérprete 1 ((responde para Aluno Surdo 5)): namorar

Aluno Surdo 7: vê a resposta e confirma.

((elas repetem os sinais que são parecidos))

Intérprete 1: os sinais são parecidos... mas as configurações de mãos são diferentes

Aluno Surdo 7: o sinal tal pertence a ((parece sinal Alemanha)) porque eu vi vídeos que pertencem diferentes países.

Aluno Surdo 6 para Aluno Surdo 5: esse sinal parece tipo ficar de bobeira ((Aluno Surdo 6 repete o comentário para a Intérprete 1))

Quanto maior o acesso à diversidade linguística, maiores serão as possibilidades comunicativas e também de produção de sentidos dos alunos. Isso reflete a importância de ampliar o repertório linguístico não só dos alunos surdos, mas também dos ouvintes envolvidos na interação (alunos, professores e intérpretes).

Não se pode desperdiçar a cultura que esse grupo social traz consigo para o ambiente escolar, especialmente em uma aula de línguas; ignorar conhecimento linguístico é um desperdício inaceitável. Santos (2004) realça esse desperdício de experiência e afirma que é pelo trabalho de tradução desses saberes que são criadas condições para que esses grupos sociais, que sofrem uma injustiça legitimada por essa experiência desperdiçada, alcancem uma concreta emancipação social.

“Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2004). Não há assim saber completo, nem ignorância plena; é com base nessa incompletude que propomos, com base em trabalhos como os de Bachiete (2016) e Domingos (2016), uma interação dialógica entre os diferentes saberes, em especial entre saberes linguísticos entre línguas orais-auditivas e línguas de sinais utilizadas pelos alunos surdos e ouvintes, bem como entre essas línguas e línguas de sinais estrangeiras e suas respectivas modalidades escritas, a fim de que cada língua e cada sujeito possam contribuir com suas experiências linguísticas e culturais superando suas ignorâncias em determinados aspectos, e compartilhando e ampliando os saberes em outros.

Considerações finais

É somente considerando o multi/translinguismo que já existe dentro dos contextos educacionais que se é possível enxergar novas possibilidades de metodologias, perspectivas outras avessas às que tratam diferença como deficiência. É necessário perceber que a maior deficiência está no desperdício de saberes provenientes da cultura surda, das línguas de sinais, de cada sujeito social que se propõe a dialogar e ampliar seu conhecimento linguístico e dos outros que com ele interagem. Não há mais espaço para um monolinguismo imposto seguindo uma hierarquia em que haja uma única língua para ser usada enquanto outra língua se cala inferiorizada. É urgente que haja uma ecologia de saberes para que essas línguas dialoguem permitindo traduções culturais e produzindo outros saberes.

Assim, resignificam-se os patamares das línguas, dos papéis de quem ensina e quem aprende; o espaço é igualitário, interativo e dialógico, dando suporte para que todos ensinem, aprendam a partir de sua língua, de seus saberes. Rompe-se a barreira da deficiência para dar lugar a eficiência de cada um nas suas especificidades, a partir das diferenças edificantes de cada sujeito.

Referências

BACHIETTE, J. A. Inserção da língua americana de sinais no ensino de língua inglesa: uma proposta dialógica de translinguismo entre surdos e ouvintes. Dissertação de Mestrado. Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2016.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2010.

_____ (Voloshinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2011.

_____ *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada. Implicações éticas e políticas. In: M. LOPES, L. P. M. . [Org.] *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008.

DOMINGOS, P. A língua brasileira de sinais em contexto acadêmico: diálogos a partir do Círculo de Bakhtin. Dissertação de Mestrado. Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2016.

FAVORITO, W. & FREIRE, A. M. F. Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos. In: CAVALCANTI, M. C. & BORTONI-

RICARDO, S. M. (orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

LOPES, L. P. da M. [Org.] *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. & BORTONI-RICARDO, S. M.(orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

QUADROS, R. M. de. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos In. LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; Fernandes, Eulália. (orgs.) *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SANTOS, B. de S.. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as Ciências” revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: _____ (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS USUÁRIOS DE LÍNGUA DE SINAIS: A CONTRIBUIÇÃO DA SEMÂNTICA

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado¹

Leonardo Lúcio Vieira-Machado²

Hiran Pinel³

Resumo: Nossa experiência ao conviver com os surdos e suas questões com a Língua Portuguesa faz-nos defrontar com falas como: eu não sei palavras; quero aprender palavras. Então, perguntamo-nos: o que é aprender palavras? A proposta deste trabalho é refletir sobre a produção de sentidos na leitura empreendida por esses indivíduos a partir de textos em Língua Portuguesa. O fato de que esses indivíduos são usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras) gera dificuldade nos professores ao terem que lidar com as modalidades dessas línguas no ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. A fim de oferecer mais estratégias é que se cria o desafio de responder a pergunta central desta pesquisa: como ocorre a produção de sentidos na leitura de signos em uma língua de modalidade oral-auditiva como a Língua Portuguesa? A perspectiva da pesquisa situa-se em Linguística Aplicada em sua ligação com as Ciências Sociais na reflexão sobre o problema da linguagem e seus usos. A ideia é finalizar com o levantamento de sugestões de algumas estratégias de ensino de língua portuguesa como L2 baseado na perspectiva da Linguística Aplicada, a partir dos resultados apresentados em termos de produção de sentidos.

Palavras-chave: Leitura. Produção de sentidos. Surdos. Ensino de Língua Portuguesa como L2.

¹ Departamento de Fonoaudiologia. Centro de Ciências da Saúde. UFES. Vitória, ES, Brasil. E-mail: luczarina@yahoo.com.br

² Área de Linguagens e códigos. Centro de Apoio ao Surdo (CAS). Vila Velha, ES, Brasil. E-mail: lucio.leo@gmail.com

³ Departamento de Teorias e Práticas educacionais (DTEPE). Centro de Educação. Ufes. Vitória, ES, Brasil. E-mail: hiranpinel@gmail.com

Abstract: Our experience in both living with the deaf and addressing their issues concerning Portuguese language has exposed us to statements such as: I don't know the words; I want to learn words. Then, we have wondered: what is to learn words? The purpose of this paper is to reflect on the meanings produced by those individuals while reading texts in Portuguese. The fact that those individuals are Brazilian Sign Language (Libras) users makes it difficult for teachers to deal with the modalities of these languages when teaching Portuguese as a second language (L2) to the deaf. The purpose of providing more strategies has brought forth the challenge to answer the central question of this research: how does meaning production take place in sign reading in an oral language such as Portuguese? The research approach has been grounded on the field of Applied Linguistics in its articulation with Social Sciences in order to reflect on the issue of language and its uses. Finally, the paper intends to suggest some strategies for Portuguese as second language teaching from the Applied Linguistics perspective by considering the results in terms of meaning production.

Keywords: Reading. Meaning production. Deaf. Teaching of Portuguese as

Introdução

Discutir sobre o aluno surdo na escola regular é uma questão do nosso tempo. E é fundamental problematizar termos comumente utilizados para localizar a discussão sobre esse sujeito surdo e como ele tem se inscrito no contexto educacional e social.

Segundo Biesta (2013), pensar outra linguagem para a educação é condição para um trabalho docente comprometido e responsável. De acordo com o autor, a educação é condição de humanidade; afinal, *ser humano* é também uma questão educacional. A educação, seja das crianças, dos adultos ou dos outros *recém-chegados*, é sempre uma intervenção na vida de alguém.

Assim, partindo da noção de que a linguagem cria, de que é uma prática e nós a fazemos, este texto pretende dar as costas à ideia de linguagem como espelho da realidade. Portanto, pode-se dizer que a educação de surdos e propriamente as pessoas surdas são discursivamente criadas em nossa contemporaneidade como educação bilíngue e sujeitos surdos bilíngues.

Qual relação docente-discente é estabelecida? Que tipo de educação e aprendizagem está sendo proporcionado ao aluno surdo? Como olhamos para esse aluno? Que estranho é esse que chega ali e convoca o professor a ter uma atitude responsável? Que convoca o mestre a estabelecer uma confiança sem fundamento (BIESTA, 2013)? Essas são perguntas que nos instigam a pensar uma linguagem para a aprendizagem diferente da recepção pura e simples

de um conhecimento específico – uma linguagem que torne o sujeito surdo não apenas um repetidor, mas alguém que responde a alguma coisa e a alguém.

Um desafio é tratar a linguagem como resposta, o que consiste em mostrar quem está no papel de dirigir uma palavra ao outro, não importando esse outro que recebe e se vê na condição/obrigação de responder. A educação de surdos tem sido marcada pela falta de condições de possibilidade para que o aluno surdo responda, pois nenhuma palavra, muitas vezes, é direcionada a ele, como sujeito ativo. Afinal, as relações educacionais são marcadas pela crença na impossibilidade de ele ser um ser ativo nas relações docente-discente.

A condução da educação dos surdos a partir das impossibilidades acarreta a criação de outras e diferentes linguagens (que não a educacional). Como exemplos a linguagem da inclusão como redução da diferença em diversidade. Essa redução pode ter efeitos incalculáveis na destruição do potencial da diferença. Segundo Lopes (2007), pelo fato de a diversidade ser a marca no corpo, esse aluno corre o risco de ser conduzido por essa marca, e não como sujeito em potencial. A diferença não pode ser vista como algo ruim que precisa imediatamente ser normalizado para juntar-se à comunidade majoritária⁴; ela deve ser vista como algo que se inscreve na história e é produzida por ela.

Professores de Língua Portuguesa ou professores que atuam diretamente com alunos surdos em classes multifuncionais enfrentam o desafio de ensinar o código escrito de uma língua oral-auditiva para alunos cuja percepção e comunicação não se dão por essa via, e sim pela interação espaço-visual. Para Skliar (1999), pensar numa perspectiva da educação bilíngue, sem levar em conta seus aspectos políticos, é transformar a rica possibilidade de tradução dos movimentos surdos em políticas meramente metodológicas e sistemáticas.

Na América Latina, percebe-se o desenvolvimento do bilinguismo a partir de experiências de diferentes países e como a língua escrita, como L2, vai ganhando dimensões e contornos específicos muito recentemente. Mesmo se formos analisar as diferentes formas como o bilinguismo se coloca em diferentes países, alguns pontos de tensão, devido à tradição oralista e ao enfraquecimento dos movimentos surdos, são comuns, como os listados a seguir: a) a aprendizagem tardia da Língua de Sinais como L1 das crianças surdas; b) o aprendizado da língua na escola, muitas vezes por meios não-naturais (ambiente); e c) decisões da família

⁴ Segundo Biesta, (2013) a “Comunidade Racional”.

dependentes das orientações médicas, que nunca são favoráveis às línguas de sinais, havendo uma ênfase na afirmação da língua de sinais como impeditivo do aprendizado da língua oral.

Vieira-Machado (2016), baseada em Skliar (1999), afirma que, apesar de esses três pontos serem comuns, diferentes formas de constituição das propostas bilíngues na América Latina são configuradas. Destaque da década de 90 é dado à Venezuela, com uma proposta pedagógica revolucionária quando a clínica ainda imperava por aqui. A iniciativa de Carlos Sánchez é muito relevante e disparadora de outros movimentos em direção a uma proposta bilíngue e a um olhar antropológico para a surdez.

A Colômbia, como a maioria dos países, enfrentou o oralismo nas políticas oficiais desde o final da década de 70, decorrente desse processo de movimentos surdos em prol da língua de sinais colombiana. Porém, queremos ressaltar neste texto que, em 1992, a partir da iniciativa privada, se cria uma escola bilíngue para surdos em que a Língua de Sinais Colombiana e o espanhol são línguas de instrução.

Por meio do conhecimento das principais tensões da educação bilíngue relatadas acima, percebe-se que sua atuação é bem voltada a crianças surdas menores de cinco anos de idade para uma atenção linguística mais focada. Essa estratégia visa a não permitir que a criança surda ingresse no ensino formal sem ter uma língua. Esse programa promove aos familiares e à criança surda, desde sua tenra idade, por meio de surdos tutores, o encontro com a comunidade surda e com a Língua de Sinais Colombiana.

Há relatos de grupos de trabalho e escolas bilíngues em outros países, como a Argentina, Uruguai e Chile, sempre em busca de programas que garantam a Língua de Sinais como L1 e a língua do País como L2. As tensões são muito parecidas, e a busca de soluções é variada, sendo que a década de 90 do século XX foi extremamente produtiva para a perspectiva bilíngue na educação dos surdos na América Latina.

Com base nessas tensões da instituição de uma educação bilíngue que visa ao ensino de LP como L2 a fim de oferecer possibilidades de pensar estratégias de ensino de LP como L2 para surdos e responder às angústias dos professores, este texto é um recorte de uma pesquisa que analisa possibilidades de produção de sentidos na leitura dos signos linguísticos da Língua Portuguesa (oral-auditiva) feita por alunos surdos em textos produzidos em tal modalidade. Para tanto, foram elaboradas e testadas estratégias de ensino da leitura em uma turma exclusivamente de surdos, mediante uma proposta de ensino de Português com base na Semântica (ABRAHÃO, 2014).

Sendo os surdos usuários de uma língua de modalidade visual-espacial, perguntamos sobre *como ocorre a produção de sentidos na leitura de signos em uma língua de*

modalidade oral-auditiva como a Língua Portuguesa. Dado o problema a que este trabalho tentará responder, tendo em vista as dificuldades encontradas no ensino de Língua Portuguesa como L2, pode-se traçar como objetivo deste texto abordar as produções de sentidos realizadas por surdos que dominam Libras por meio de aulas de Português ministradas em Língua de Sinais. Para este artigo, escolhemos uma das cinco aulas analisadas, a fim de perceber os sentidos produzidos na leitura dos textos. Segundo os trabalhos já produzidos sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos, não há um padrão ou ponto de partida único, uma vez que cada surdo apresenta condições diferentes, o que dificulta o estabelecimento de uma estratégia de ensino homogênea.

Além da introdução e das considerações finais, este artigo está organizado em três partes: no primeiro momento, expõem-se considerações sobre leitura e produção de sentidos que os sujeitos pesquisados relataram; no segundo momento, é abordado o referencial teórico-metodológico no qual se baseia o trabalho; e, no terceiro momento, realiza-se a análise da aula selecionada da pesquisa.

Da leitura e produção de sentidos

De acordo com as pesquisas atuais, há uma relação tensa entre os surdos e a leitura de textos em Língua Portuguesa. Em conversas durante os encontros com os indivíduos surdos pesquisados, apontaram-se algumas causas para essa tensão: o grau de surdez e impossibilidade de acesso aos sons, conferindo maior ou menor relação dos fonemas e da língua falada com a escrita fonética (o que pode influir no domínio de acentuação, por exemplo); o envolvimento e a compreensão da família em relação a esse sujeito no aprendizado da escrita, sem apoio/reforço escolar em casa ou mesmo pelo descompromisso em função do discurso clínico em busca de uma cura para a surdez; a falta de contato com outros surdos falantes da Língua de Sinais, o que influi no domínio da própria língua, logo, forma-se uma base precária de compreensão linguística; a falta de formação e capacitação dos profissionais para a área do ensino de surdos; a ausência de políticas públicas específicas para a educação de surdos; e a inexistência de estratégias de ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos tendo Libras como língua de instrução. Todas as situações citadas influenciam as práticas em sala de aula. A dificuldade de estabelecer uma proposta de ensino não impede, porém, que novas estratégias sejam testadas para abranger o público surdo adulto que já

utiliza (ou tem necessidade de utilizar) a Língua Portuguesa escrita em seu trabalho, mas que ainda não o faz de maneira convencional.

A estratégia de ensino adotada nas aulas de Português são baseadas na Semântica e as aulas são completamente trabalhadas em Língua de Sinais. Não se trata, porém, de uma proposta fechada, mas de algumas estratégias em função das tensões apontadas pelos surdos quanto ao aprendizado da Língua Portuguesa e do significado das palavras nos textos em geral, principalmente levando-se em consideração o fator polissêmico dos signos.

É fundamental recorrermos aos estudos linguísticos de Libras para que possamos reconhecer o funcionamento dessa língua de uma modalidade completamente diferente das Línguas Orais, a fim de avançarmos na construção de práticas relativas ao ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos.

Os estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil estão começando a estabelecer-se de forma mais ampla. Eles tiveram início na década de 1980, com Brito (1984, 1990, 1993, 1995). A década de 1990 contou, ainda, com produções acadêmicas sobre os Estudos Linguísticos em Libras em diferentes estados do país. Felipe (1998), Karnopp (1994, 1999) e Quadros (1995, 1999) são exemplos dessa fase das pesquisas sobre a Libras. Felipe (1998) apresenta uma descrição tipológica para os verbos da Libras. Já Karnopp (1994, 1999) traz uma descrição básica da estrutura fonológica da Libras. Por fim, Quadros (1999) expõe uma análise de crianças surdas adquirindo a Libras como primeira língua, em nível sintático.

A partir dos anos 2000, os estudos linguísticos sobre a Libras vão ganhando força no país. É importante destacar a Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002) e sua regulamentação, em 2005 (Decreto nº 5.626/2005), como basais para o estabelecimento das pesquisas com Libras no Brasil. Com essa legislação, tem-se a criação do curso de Letras Libras na Universidade Federal de Santa Catarina em 2005. O reconhecimento da Libras como língua nacional impulsionou os estudos a respeito dela.

Hoje, com a proliferação dos estudos linguísticos da Libras, novos pesquisadores vêm despontando com propostas de descrição da Língua de Sinais em todos os níveis linguísticos. A própria área dos estudos da tradução e da interpretação também vem se destacando.

Já na área da Linguística Aplicada, em relação aos Estudos Linguísticos, poucos trabalhos sobre a Língua de Sinais foram realizados, uma vez que a maioria das pesquisas sobre ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos está alocada na Educação. Por isso, o presente trabalho, localizado na Linguística Aplicada, justifica-se em virtude da necessidade de ampliar o repertório da área para atender à demanda das práticas de ensino de Língua Portuguesa como L2 nas formas de trabalhar o uso da Língua Portuguesa.

Referencial teórico-metodológico

Os trabalhos que hoje versam sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos estão localizados em diferentes áreas, mas, principalmente, na área da Educação.

Tomando como base a área da Linguística, vários trabalhos vêm na linha do valor do léxico e da estrutura frasal e, muitas vezes, do trabalho com regras gramaticais da Língua Portuguesa, visando ao desempenho da grafia. Ou seja, em geral, acabam tornando-se analíticos e constatativos, deixando de fora ou abordando tenuamente a questão da construção de sentidos ao longo dos textos, a tomada de referencial semântico e a interpretação do enunciado como um todo coerente e coeso. Trabalhos como os de Almeida (2007), Lima (2010), Lima (2011), Moura (2008), Pires (2008) e Silva (2008) são exemplos de pesquisas que discutem o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos e estão localizados na área de Linguística e Linguística Aplicada.

Para desenvolver a discussão sobre a compreensão da leitura do sujeito surdo e a produção de textos em Língua Portuguesa mediante aulas dadas em Língua Brasileira de Sinais, este trabalho adota os conceitos de linguagem, língua e signo, com base em Fiorin (2006, 2008, 2010, 2013) e Benveniste (2005). Para Fiorin (2013, p. 14), “podemos falar da linguagem como capacidade específica da espécie humana de produzir sentidos, de se comunicar, mas também das linguagens como as diferentes manifestações dessa capacidade”. Nessa mesma linha, Benveniste (2006, p. 93) afirma que a linguagem “é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Conseqüentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro”.

Dado que o objeto de pesquisa trata das diferentes formas de utilizar e compreender o sentido dos termos pelo grupo que se vale da condição visual-motora dos signos linguísticos, utiliza-se o termo *signo articulado*, que abrange os articuladores das línguas orais e também os das línguas de sinais. Em outros pontos, também serão utilizados os termos *língua oral* e *língua sinalizada*, ambos como subdivisões de *língua articulada*.

Ao analisarem o trabalho de William Stokoe, linguista americano que investigou, identificou e publicou, nos anos 1960 do século passado, as características da ASL (sigla para American Sign Language, em português, Língua Americana de Sinais), Quadros e Karnopp (2004, p. 10) assinalam que:

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema de línguas legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e pesquisar suas partes constituintes. Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações.

Em *Sign Language Structure*, publicado em 1960, ele delineou 19 configurações de mão diferentes, 12 localizações distintas e 24 tipos de movimentos como os componentes básicos dos sinais. Além disso, inventou um sistema de notação para tais elementos (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A língua é, entre os meios de emissão e recepção de mensagens, aquela que utiliza a linguagem verbal como modo de comunicação. Logo, é um aspecto da linguagem compreendido como sistema de natureza gramatical⁵ concernente a um grupo de indivíduos. Tal sistema compõe-se de um conjunto de vocábulos e de regras para a combinação do léxico. Pertencente a um grupo de indivíduos, língua também é uma instituição social de caráter abstrato para a interpretação do mundo, dos outros e de si mesmo, uma vez que é externa aos indivíduos que a utilizam. Entretanto, segundo Fiorin (2013, p. 18), “a língua não é só o instrumento pelo qual percebemos o mundo, não é apenas uma forma de interpretar a realidade. A língua é também o meio pelo qual interagimos socialmente”.

É pela liberdade das ideias que os signos não representam sempre a mesma coisa. Em termos saussurianos, o significante (conceito) nem sempre representará aquele significado (objeto). A mesma mobilidade que há entre os signos nas línguas orais há nas línguas de sinais. A teoria dos signos também pode identificar, nos sinais articulados, o que ocorre nas palavras da oralidade: composição e valor dos signos, arbitrariedade, linearidade do significante, denotação, conotação e classificação.

Pensar a semântica como possibilidade é um caminho que considera as duas línguas (Libras e Português) como fundamentais para a construção de práticas pedagógicas possíveis

⁵ Conforme Saussure (2006), gramática é o estudo de uma língua examinada como sistema de meios de expressão.

no ensino de LP. A abordagem comunicativa também pareceu muito potente nessa situação. De acordo com Schneider (2010) a Abordagem Comunicativa tenta responder: o que esse grupo precisa saber para comunicar-se na língua alvo? A partir daí, são estabelecidos objetivos para cada aula. Ainda segundo Schneider (2010),

Entendemos que as aulas interativas requerem a motivação e vontade do aluno, uma atmosfera agradável, um clima de confiança e atitudes como: 1) evitar aulas frontais; 2) utilizar correções indiretas através de andaimes (scaffoldings) e perguntas norteadoras que levam o aluno a descobrir o que lhe era encoberto; 3) motivar os alunos a trabalharem de forma autônoma e expressarem a sua opinião de forma crítica; 4) não interromper e corrigir o aluno em conversa livre, diálogos e leitura, mas sim apenas ajudá-lo a seguir quando titubeia em tom de pedido de ajuda; 5) reconhecer o aluno como falante legítimo, ou seja, quando o aluno fala a atenção dos demais deve direcionar-se para ele; 6) elogiar os avanços alcançados principalmente dos mais fracos e retraídos, e por fim, 7) aqui também entra olhar no dicionário e admitir erros por parte do professor. Em suma, aulas interativas requerem que a tradicional aula frontal seja em grande parte substituída por trabalhos em dupla e pequenos grupos, bem como motivação, engajamento e um espírito colaborativo por parte de todos (professor e aluno), visto que a comunicação e a aprendizagem são co-construídas, primordialmente, na e pela interação social (SCHNEIDER, 2010, s.p.).

Para Abrahão (2014),

A construção de uma proposta de ensino sob essa perspectiva não é tarefa fácil, primeiramente porque significa romper com uma perspectiva formal de linguagem que prevê que os significados sejam relativamente estáveis e de fácil apreensão; depois porque lidar com a instabilidade do significado, com a fluidez dos sentidos, dentro das salas de aula, não é tarefa das mais simples, principalmente com a realidade das escolas brasileiras (ABRAHÃO, 2014, p. 380).

Com as estratégias utilizadas para o preparo das aulas, as descobertas no momento da sua execução, percebemos a potência do ensino de Língua Portuguesa pelo viés da Semântica. A grosso modo, optamos por sair da linguagem referencial em direção à linguagem metafórica.

Romper com uma perspectiva estrutural da língua no ensino de LP para surdos não é tarefa das mais fáceis. A relação dos surdos com a linguagem, nessa perspectiva, é de simples

adaptação a uma linguagem posta como única realidade. Concordamos com Abrahão (2014) quando afirma que “trabalhar as relações de significação a partir de conceitos pré-fixados, herdados, estáveis, já estabelecidos pela sociedade, pode levar os indivíduos a posturas bastante comprometedoras na sua relação com a realidade” (ABRAHÃO, 2014, p. 381).

A análise da aula selecionada terá por base as condições de produção de sentido dos alunos a partir dos diferentes níveis de apreensão dos signos linguísticos trabalhados (neologismos, relações referenciais e metafóricas, expansão do signo e cristalização dos sentidos), como nível de apreensão do enunciado (elaboração de hipóteses sobre as estruturas enunciativas trabalhadas) e nível de apreensão textual (de que modo o texto foi concebido ou se não se chegou a ele).

Se a vida te der limões... faça uma limonada!

O tema da aula teve como base a expressão/ditado popular “se a vida te der limões, faça uma limonada”. A figura de linguagem e o referencial semântico foram os elementos base para as discussões de produção de sentido. Seguem o plano de aula e, posteriormente, a descrição da aula com as análises.

	Início da aula	Conteúdo(s)	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados esperados
AULA 2	Saudação; copiar a frase do quadro	<ul style="list-style-type: none"> - Metáfora - Ditado popular - Expressões idiomáticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Entender novos usos para signos do cotidiano doméstico - Entender o que é ditado - Entender o que é metáfora 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar vocabulário simples, do cotidiano - Usar comparações 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber possibilidades de construção de sentido /metáforas - Transferir sentidos entre signos
	Perguntar se conhecem o signo “ditado”				
	Desenvolvimento				
	Perguntar que sentido tem a frase no quadro. Trabalhar com as hipóteses levantadas				
	Dar a interpretação de cada frase com a comparação com situações da vida				
	Desfecho				
	Deixar que os alunos concluam o sentido				
	Dispensar a turma				
Texto utilizado: "Se a vida te der limões, faça uma limonada." (Ditado popular)					

Quadro 1 - PLANO DA AULA 2

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Perguntei, em seguida, quem dá limões, e, nessa situação, a leitura tornou-se complicada, pois percebi que entendiam a vida como objeto abstrato, impessoal, não sendo um indivíduo que possa estender a mão com a oferta de algo. Expliquei que “a vida” era figura de linguagem, no sentido de qualquer pessoa. Usei um sinal para “acontecer” e, em seguida, um sinal para “de repente”, ou seja, sem planejamento ou sem que as pessoas esperem.

Conforme Câmara Junior (2009, p.143), “as figuras de linguagem resultam de uma discrepância entre o verdadeiro propósito de enunciação e sua expressão formal”. Na impossibilidade de naturalmente perceberem “vida” como palavra ou expressão que sintetiza ocorrências variadas de situação, utilizei os signos “acontecer” (também equivalente a “se caso”) e “de repente” como ponte para a relação de significado.

A necessidade dessa ponte adveio da falta de prática em conduzir, na língua adicional, os usos da palavra em situações diversas e contextos de enunciação. O desconhecimento do ditado/expressão popular levou o grupo ao que ele fora treinado a fazer desde a escola: estabelecer uma relação referencial com a palavra – no caso, “vida” (traduzida por eles como “estar vivo” ou “estar presente”) – e a impossibilidade de construção de outros sentidos para o signo linguístico. Afinal, o ensino de Língua Portuguesa na sala de aula segue a proposta de ensino dos documentos oficiais⁶ que privilegiam a gramática e partem da palavra para chegar ao texto.

Assim sendo, a produção de sentido de “vida” para o grupo pesquisado estava atrelada ao uso desse signo linguístico, até então, não como ser ou figura agente, como sugere o ditado, mas como condição. Para Mari (2008),

[...] quando uma disseminação se cristaliza, dizemos tratar-se de uma “transferência de sentido”, o que, em outras palavras, é uma disseminação cujo uso se socializou, e que se tornou passível de registro no dicionário, por exemplo. Assim, migração de signos e disseminação de sentido são categorias que podem estar na origem da polissemia, da metáfora, da metonímia, se consideradas enquanto um fenômeno de ajuste lexical (MARI, 2008, p.114).

⁶ Documento oficial do Ministério da Educação que norteia as práticas do Ensino de Língua Portuguesa para surdos como L2 no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Encontrado em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf.

A compreensão só ficou garantida quando, em Língua de Sinais, o termo escolhido também foi traduzido para um sinal impessoal: “acontecer”, independentemente de sujeito específico, como no trecho a seguir.

Compreenderam a partir dos dois sinais em Libras, entretanto, sem utilizar o equivalente “vida”. O sentido, então, ficou garantido no fato aleatório, pois uma aluna resumiu em “caso aconteça, um dia, alguém”, e eu concordei. Expliquei que a proposta desse “caso aconteça” pode ser entendida como cotidiano aleatório, como é a vida.

A construção de sentido de impessoalidade de “vida”, que deixa de ser sujeito agente para “ocorrências não previstas, mas cotidianas”, ganhou força com o uso de signos linguísticos que não estavam no texto, ampliando o uso da palavra, como no trecho apresentado na sequência.

Perguntei sobre a limonada novamente para retomar o sentido do ditado. Até então, apesar do reconhecimento de todos os signos, a turma não abstraía do referencial semântico, não vendo novidade na frase. Então, usei o espaço para um pequeno teatro utilizando o sinal de “comparar”.

Mari (2008) afirma que a produção de sentido perpassa pelo valor intrassistêmico:

[...] ao assumir esse valor, o signo desempenha a função básica de significar, enquanto unidade no interior de um sistema. Assim, parte do valor significativo que atribuímos a um signo pode ser uma decorrência de suas correlações possíveis com outras unidades do sistema. Admitimos, por essa função, que a relação entre signos seja também geradora de significação, independente ou simultaneamente a outros valores que eles possam assumir. Nas línguas naturais, há signos que contribuem para o processo de significação apenas enquanto numa dimensão intra-sistêmica, enquanto outros conjugam esse valor com o valor inter-sistêmico (MARI, 2008, p.8-9).

Levando-se em consideração o valor supracitado e a compreensão de disseminação de sentido, pode-se perceber que o mesmo ocorre com a associação de “doce” como algo positivo e de “azedo” como algo negativo, conclusão que corrobora “limão” para um referencial representativo de algo ruim e “limonada” como representativo de algo bom. Até

então, porém, para o grupo pesquisado, ambos eram sensações do paladar, sem relação com ocorrências do cotidiano.

Fiz novamente o sinal de comparação com bom e ruim, de doce e azedo. E retomei a frase com “caso aconteça de você receber uma coisa ruim, transforme em alguma coisa boa”. Comparei com limão e limonada. Então, começaram a levantar a mão com hipóteses: “Entendi! Se aqui você sofre, tem problemas, ali você se vira e aprende algo bom”, disse uma aluna.

“Exato!”, e pedi que ela repetisse a conclusão na frente de todos. E ela fez o mesmo movimento, porém, substituindo o sinal de “comparar” por sinal de “aprender”. Todos da turma concordaram.

A proposta da aluna de acrescentar o signo linguístico “aprender” representa a construção de sentido que o grupo fez, uma vez que era um signo que não havia sido proposto, mas foi inferido conforme a conclusão semântica para uso da palavra, permanecendo implícito o “aprenda com a dificuldade e supere”, sendo equivalente no processo de tomada de atitude de quem vivencia a situação do ditado.

Para Mari (2008), a produção de sentido de enunciados como o supracitado, depende da pragmática:

[...] todo provérbio contém certas exigências, certas especificações com base nas quais o seu sentido deve ser construído; umas e outras constituem, apenas parcialmente, uma orientação de seu sentido, em função das circunstâncias do seu uso corrente. Como dispositivo de cálculo (do significado), ele garante certas condições desse cálculo, mas libera alguns lugares que serão preenchidos de cada vez que for utilizado, o que torna, nesses lugares específicos, algo da ordem da incerteza, da instabilidade. Ao funcionar como uma possibilidade de se desfazer a feição de determinação de sentido, o provérbio tipifica uma instância de realização enunciativa, cujo sentido depende, de forma direta, de um amalgamento de suas condições pragmáticas. Essa abertura para a condição privilegiada de ruptura total com o determinismo, pois isso entraria em contradição com a essência das próprias construções linguísticas que precisam do sistema, como primeira determinação, para funcionar (MARI, 2008, p.117).

Quando o grupo entendeu que a produção de sentido para o ditado dependia das várias situações possíveis de aplicação para “limão” enquanto problema ou dificuldade e “limonada”

enquanto solução e aprendizado, surgiu a oportunidade de avançar para a compreensão de metáfora, como consta no trecho que segue.

Quando compreenderam a força da comparação, do sentido implícito que os signos linguísticos podem possibilitar, ensinei uma palavra em datilologia e seu sinal: “metáfora”. Expliquei que metáfora era o nome que se dava nos estudos linguísticos para essas comparações e equivalências de sentido, mas sem usar o sinal de “comparar”, como se todos já soubessem. Usaram o sinal de “legal” e “entendi”, já recolhendo os materiais.

Outro ponto de destaque na construção de sentido do texto em português foi o desejo de um dos alunos em compreender “caipirinha” após a explicação do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Não havia “limão” naquele signo linguístico (e se, como nos exemplos do Sítio, o que é feito de algo leva no nome esse algo acrescido do sufixo “-ada”, a regra variava), assim, entendeu que outra relação era feita para nomear a bebida, e o reconhecimento do signo no campo semântico de “roça” e “festa junina” foi decisivo para o entendimento e a atribuição de significado.

Um aluno insistiu na “caipirinha” e disse que usava limão, mas não era limonada. Eu perguntei qual era a hipótese dele para caipirinha. Ele identificou o sufixo “-inha” como diminutivo, mas não encontrou “limão” no nome. Então, escrevi no quadro o signo “caipira”, e outro aluno fez os sinais de “roça”, “canjica” e “festa junina”. Vi que a palavra foi associada a um campo semântico comum: “arraial” e “festa junina”. Perguntei que relação teria a bebida com a roça.

Ao estabelecer o campo semântico de uso daquele signo linguístico, o aluno fez um recorte da vida social; logo, a construção de sentido estava atrelada àquele referencial, comum nos meses de junho, julho e agosto no Brasil. O auxílio na compreensão do termo “caipirinha” deu-se pelos elementos que compõem a bebida: ao trazerem à memória de onde se originavam os ingredientes, a relação do signo linguístico “caipirinha” tornou-se natural.

A sequência de produção de sentido realizada pelo aluno segue o que Mari (2008) explica como processo no plano do léxico:

Toda essa caracterização de não-fechamento e de re-segmentação de um contínuo de sentido representa a aplicação de um princípio de economia para o léxico que

possibilita que um número estável (menor) de signos possa representar, em instantes diversos do uso da língua, um número instável (maior) de significados em potencial. Logo, signos registrados num determinado campo lexical podem perfeitamente migrar para outros campos e podem passar, a partir de certas circunstâncias, a assumir significados específicos daquele campo (MARI, 2008, 109).

Na dúvida da turma, decidi perguntar como faziam caipirinha e deram os ingredientes: “açúcar” e “cachaça”. Perguntei o que “caipira” tem a ver com “roça”, e o próprio aluno que levantou a questão respondeu: “é na roça que eles fazem cachaça e tem muita cana-de-açúcar. O nome deve ser porque quem faz cachaça é caipira e, como o copo é pequeno, fica com o nome caipirinha”. Concordei, embora não confirmasse, pois lembrei que isso é uma opinião sem pesquisa, mas fazia sentido o copo pequeno e a origem da bebida nos alambiques do interior. Todos concordaram.

Considerações finais

A partir das discussões das aulas, não consideramos possível fazer conclusões fechadas. O assunto não se esgota por aqui, visto que ainda há muito a ser feito e a ser discutido na área do ensino de LP como L2 para surdos.

Acreditar que esse sujeito é um ser de palavra e que pode responder quando a palavra lhe é endereçada faz parte de pensar outra linguagem para a educação. Na aula, percebe-se que, ao desenvolverem os sentidos do enunciado escolhido, os alunos surdos buscaram significados não mais apenas a partir do léxico, mas também de outras possibilidades de uso das palavras.

Pensar a semântica como possibilidade é um caminho que considera as duas línguas (Libras e Português) como fundamentais para a construção de práticas pedagógicas possíveis no ensino de LP. A abordagem comunicativa também pareceu muito potente nessa situação. E que posturas comprometedoras temos visto nos alunos surdos em relação à LP? Nota-se, pela sua participação, que a questão do enunciado (o que é dito) não é por eles alcançada. O texto continua sendo o que não é o texto: um ajuntamento de signos linguísticos e de frases sem conexão com os elementos internos (léxico e gramática) e externos a ele (situação de produção do enunciado, pressuposição de enunciador e enunciatário).

Podemos, desse modo, finalizar, mas sem concluir que o ensino puramente referencial do léxico da Língua Portuguesa para o surdo impossibilita a construção de sentidos de forma mais ampla e que o uso da Libras como L1 nas aulas de Português garante o contato e o

acesso ao texto de forma completa, bem como discussões mais amplas sobre os sentidos produzidos no uso e na localização dos signos em uma frase e em um texto.

Esta pesquisa permitiu-nos perceber que, quando ocorre a mediação na L1, ou seja, a leitura do texto com interpretação em Língua de Sinais, os surdos descobrem as possibilidades de leitura e conseguem atribuir sentido. Fica clara a necessidade de um mediador que domine as duas modalidades de comunicação (Libras e escrita de Língua Portuguesa) para que possibilidades de produção de sentido sejam convalidadas, notando-se uma constante incerteza, por parte do leitor surdo, sobre sua linha de raciocínio.

O processo de produção de sentidos foi resultado do histórico de contato com a L2 na escola: essencialmente referencial, ou seja, um signo para uma imagem ou um conceito. Essa leitura picotada da realidade textual gerou leitores defasados, com grande dificuldade de enxergar o texto como um todo e concentrando-se apenas em signos isolados.

Assim, usuários de uma língua espaço-visual podiam comunicar-se perfeitamente com o uso de sinais, porém, quando deveriam passar para a escrita de Língua Portuguesa o seu pensamento, o faziam “traduzindo” signo por signo, fora da semântica ou sintaxe necessárias para a coesão ou a coerência na L2. Com a leitura, ocorria o mesmo – signos como “rosa”, por exemplo, eram imediatamente associados à cor e ao sinal em Libras, e não à flor de mesmo nome, apesar de próximo ao signo “perfume”.

As condições de leitura nas quais os surdos se encontravam era a herdada da escola: signos isolados e texto fragmentado conforme o nível de conhecimento e apreensão da L2. Em sala de aula, seguindo a proposta da pesquisa, foram trazidos textos que, inicialmente, seriam lidos pelos alunos, e, conforme as hipóteses, o(s) sentido(s) produzido(s) seria(m) confirmado(s) ou não.

A seleção de textos levou em conta a pluralidade de gêneros discursivos, e, a cada aula, um gênero diferente ou recorrente no cotidiano era apresentado. A produção de sentidos foi percebida de acordo com a internalização da L2. Alguns alunos tinham mais experiência de leitura e participavam mais, com mais hipóteses e empiria. Outros até reconheciam o signo, mas confundiam-no com outros semelhantes devido à morfologia e à aparência do conjunto de elementos.

Referências

ALMEIDA, J. A. de. **Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos**. Brasília, 2007. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação de Linguística. Universidade de Brasília.

- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- _____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/legislacao/libras/Lei%2010.436.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- CAMARA JUNIOR, J. M. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FELIPE, T. (1998) **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- FERREIRA-BRITO, L. (1984) **Similarities and Differences in Two Sign Languages**. Sign Language Studies. 42: 45-46. Linstok Press, In: Silver Spring, USA.
- FIORIN, J.L. **Em busca do sentido**: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.
- FIORIN, J.L. (Org.). **Introdução à linguística I**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.
- FIORIN, J.L.; SAVIOLI, P. F. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2006.
- KARNOPP, L. B. (1994) **Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre.
- _____. (1999) **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre.
- LIMA, L. R. de. **As estruturas de causa e consequência na aquisição do português-escrito como segunda língua pelos surdos**. Brasília, 2010. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação de Linguística. Universidade de Brasília.
- LIMA, M. D. **Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no Português escrito por surdos**. Brasília, 2011. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação de Linguística. Universidade de Brasília.
- LOPES, M. C. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

- LOPES, M.C. **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Editora da Ulbra, 2007.
- MARI, H. **Os lugares do sentido**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- MORIN, E. **Pesquisa ação-integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Trad. de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
- PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In FIORIN, J. L. (Org). **Introdução à linguística I**. 6. ed. revista e atualizada, São Paulo: Contexto, 2010.
- PIRES, L. C. **Aquisição da Língua Portuguesa escrita (L2) por sinalizantes surdos da Língua de Sinais brasileira (L1)**. Florianópolis, 2005. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina.
- QUADROS, R. M. de. **As categorias vazias pronominais**: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre. 1995.
- _____. **Phrase structure of Brazilian sign language**. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre. 1999.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RODRIGUES-MOURA, D. **O uso da LIBRAS no Ensino de Leitura de Português como segunda língua para Surdos**: Um estudo de caso em uma perspectiva bilíngüe. São Paulo, 2008. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCHNEIDER, M. N. **Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas**: comunicativa e intercultural. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>. Acesso em: 29 abr. 2015.
- SILVA, S. G. de L. da. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas**. Florianópolis, 2008. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina.
- SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.
- VIEIRA-MACHADO, L.M. da C. Educação Bilíngüe em foco: desafios para a inclusão do sujeito surdo. In: VICTOR, S.L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação Especial**: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro e João editores, 2013.
- VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **(PER) cursos na formação de professores de surdos capixabas**: constituição da educação bilíngüe no estado do espírito santo. 2012. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

ORALIDADE E ESCRITA: CONTRAPONTO DA PALAVRA GUARANI

Marilda Moraes Garcia Bruno¹

Ilma Regina Castro Saramago de Souza²

Sobre a terra, antes da escrita e da imprensa, existiu a poesia.

Pablo Neruda

Resumo: Esse trabalho objetiva compreender e discutir as relações entre a oralidade e a escrita, enfatizando na palavra, conforme a perspectiva Guarani, os contrapontos entre ambas. Trata-se de uma pesquisa fundamentada nos Estudos Culturais, cuja inspiração é etnográfica. Os resultados da pesquisa apontam que, embora a oralidade seja um fenômeno questionado, o que se observa é que para os indígenas, em especial para os Guarani, é um elemento importante para a cultura, pois é através dela que os mais velhos transmitem os conhecimentos para os mais jovens. Aponta, ainda, que a escrita se expandiu significativamente a partir da implantação da educação escolar indígena, no entanto a palavra vai além da escrita, pois representa voz, origem, alma e vida.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Oralidade. Escrita.

Abstract: This work aims to understand and discuss the relationship between orality and writing, emphasizing in the word, according to Guarani perspective, the counterpoints between them. It is a research based on the Cultural Studies, whose inspiration is ethnographic. The survey results point out that, although the orality is a contested phenomenon, it is observed that for indigenous people, especially for Guarani, it is an important element in their culture, because it is through it that the older transmit knowledge for the younger ones. It is also showed that the writing was significantly expanded through the implementation of the indigenous education; however, the word goes beyond writing, as represents voice, origin, soul and life.

Keywords: Indigenous School Education. Orality. Writing.

Introdução

A escrita é um fenômeno bem recente para os indígenas, se constituiu a partir da colonização quando os missionários jesuítas, sob a justificativa de civilizá-los impuseram a sua educação. Desde então a oralidade tem sido colocada em questão por alguns grupos.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil. E-mail: marildabruno@ufgd.edu.br

² Doutoranda em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil. E-mail: ilmasaramago@hotmail.com

Nessa perspectiva esse estudo objetiva compreender e discutir as relações entre a oralidade e a escrita, enfatizando na palavra os contrapontos entre ambas.

O texto é um recorte da pesquisa intitulada: *“Ainda não sei ler e escrever”*: Um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS (SOUZA, 2014). A pesquisa se fundamenta nos Estudos Culturais, cuja inspiração é etnográfica. Os procedimentos para a coleta de dados foi a observação em três escolas indígenas localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados/MS e a entrevista semiestruturada com 10 professores, a fim de compreender as suas opiniões acerca da importância da leitura e da escrita, bem como a percepção sobre alunos que apresentam dificuldades nesse campo.

Inicialmente o texto apresenta o contexto linguístico do povo Guarani o que possibilita a compreensão da sua origem e dos estudos iniciais realizados pelos Padres jesuítas. Em seguida faz-se uma discussão a respeito da educação escolar indígena finalmente discute a relação acerca da oralidade e da estrutura escrita.

Contexto linguístico do povo Guarani

Os primeiros contatos com a língua indígena ocorreram a partir da colonização no Brasil. Elia (2003) ao analisar as cartas de Pedro Vaz de Caminhas destaca:

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não tem, nem entendem em nenhuma crença. E segundo o que a mim e a todos pareceu, esta gente não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, sendo entender-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos, por onde nos pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm (ELIA, 2003, p. 24).

O relato de Caminhas aponta para uma suposta inocência dos indígenas, a ponto de acreditar que todos se converteriam ao cristianismo, caso a comunicação fosse possível entre os grupos, ainda mais por entenderem que o povo não tinha “nenhuma crença, idolatria nem adoração”. Portanto, a fim de que a comunicação fosse possível e a catequese, de fato, aceita por todos foi necessário que os colonizadores estudassem a língua indígena.

Dos estudos iniciais realizados por cronistas e historiógrafos foi possível identificar dois troncos linguísticos principais, o primeiro foi o tronco Tupi, pertencente à família linguística Tupi- Guaraní.

Os estudiosos perceberam que, ao longo do litoral, a partir do Rio Grande do Norte, e na Bacia do Paraná/Paraguai, havia vários grupos de indígenas com línguas diferentes, porém com características semelhantes. Nesse tronco linguístico, os estudiosos identificaram, entre outros grupos, os indígenas Guaraní Nandeva e os Kaiowá, que atualmente estão localizados, em sua maioria, no Mato Grosso do Sul, bem como os indígenas Guaraní Mbya, habitantes nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

O segundo tronco linguístico descoberto pelos estudiosos foi identificado como o Macro-Jê, pertencente à família linguística Jê, cujos grupos identificam-se os Apinajé, em Tocantins, os Kaingang no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, os Suyá no Pará, entre outros. Posteriormente, novos estudos identificaram famílias do tronco linguístico Aruak, pertencente ao povo Terena, único subgrupo remanescente da nação Guaná no Brasil.

Silva (2002) aponta que no início da colonização existiam mais de mil línguas indígenas faladas no território brasileiro, distribuídas em troncos e famílias linguísticas. A autora afirma que Aryon Rodrigues (1994), em seus estudos, estimou, no início da colonização, o número de 1.175 línguas faladas pelos indígenas.

Rodrigues (2011) esclarece que os Tupinambá, grupo inicialmente encontrado pelos colonizadores, ocupavam nos séculos XVI e XVII, toda a costa do litoral brasileiro. Embora fossem estreitamente aparentados linguística e culturalmente, estes indígenas dividiam-se em numerosas tribos. Nesse período a língua teve grande importância social e econômica nas relações entre os europeus e índios, em especial no âmbito religioso, pois era o instrumento da catequese dos missionários. Estes procuravam registrar, por escrito o vocabulário e os fatos gramaticais.

A primeira gramática na língua Tupinambá foi escrita pelo Padre José de Anchieta. Em 1556 ela já estava pronta para ser usada, portanto somente em 1595 ela foi publicada em Coimbra, sob o título de “Arte de gramática da língua mais usada na Costa do Brasil”.

Apesar de preso à estreiteza de vista dos gramáticos de sua época, incapazes de estabelecer uma gramática que se não conformasse com os moldes gregos e latinos, Anchieta conseguiu superar as dificuldades da língua indígena,

dedicando-se à sua descrição com muito empenho e todo cuidado, registrando minúcias e particularidades especialíssimas, anotando variantes de pronúncia e de forma, de maneira tal que nos leva a compará-la com um investigador moderno (RODRIGUES, 2011, p. 38).

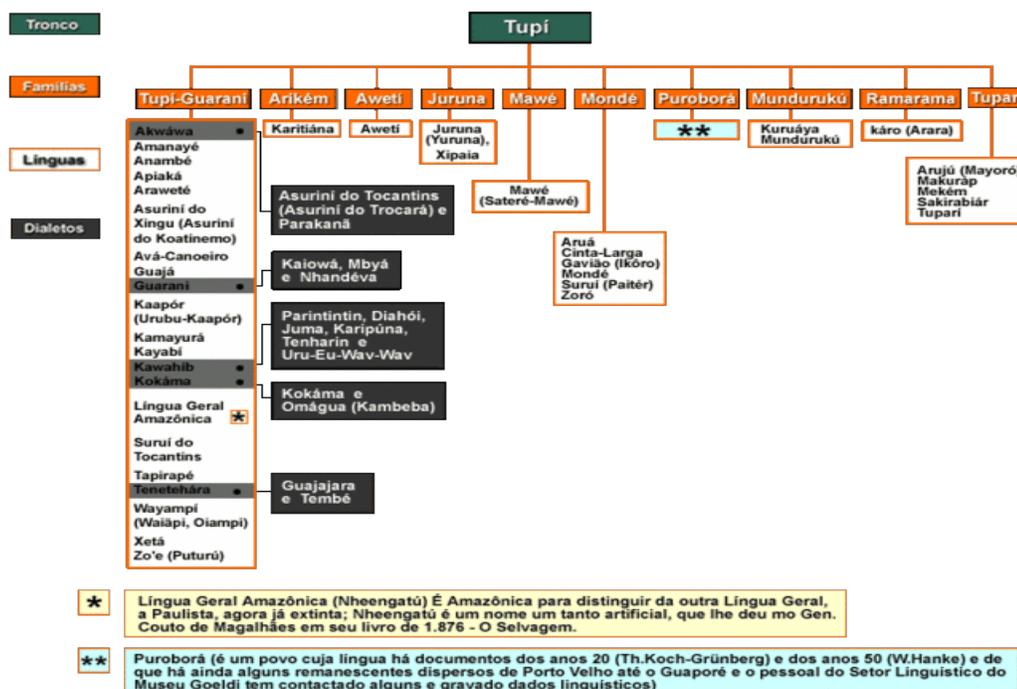
Ainda que a gramática de Anchieta sofresse algumas críticas por se assemelhar com os modelos gregos e latinos, o Padre foi capaz de superar as dificuldades da língua indígena e registra as variantes das pronúncias e todas as particularidades da língua Tupinambá e, também, abrir caminhos para mais tarde fazer a identificação de novas línguas.

Após o encontro dos portugueses com os Tupinambá no litoral do Brasil, os espanhóis ao subirem o rio da Prata, encontraram, nas regiões cortadas pelos rios Uruguai, Paraguai, Paraná e Paranapanema, os índios Guarani, que aparentados linguística e culturalmente com os Tupinambá, estendiam-se para leste até a costa atlântica, os quais ocupavam desde Cananéia até o Rio Grande do Sul. A língua falada por esse grupo diferia em alguns aspectos dos Tupinambá, porém, Rodrigues (2011) afirma que grosso modo, em outros aspectos linguísticos concordavam quase inteiramente. Desta forma, a intercompreensão entre o Tupinambá e o Guarani era completamente possível.

Dentre os estudiosos da língua guarani destaca-se o Padre António Ruiz de Montoya. Depois de conviver cerca de 30 anos com o povo Guarani, em 1639 Montoya publicou o “Tesoro de la lengua Guarani”, considerado como o maior repertório léxico e fraseológico até hoje existente de qualquer língua tupí-guaraní. No ano seguinte, foi publicado por Montoya a “Arte y vocabulario de la lengua Guarani” e depois o “Catecismo de la lengua Guarani”.

Os estudos do Padre Anchieta, do Padre Montoya e de muitos outros pesquisadores, contribuíram para a classificação dos demais troncos linguísticos, das famílias linguísticas e das línguas indígenas. Dentre os pesquisadores brasileiros que estudaram as línguas indígenas está o linguista Aryon Dall’Igna Rodrigues, falecido em 2014, cuja contribuição foi imprescindível para a construção da análise da língua guarani, cujo mapa pode ser observado a seguir:

Mapa Linguístico do Tronco Tupí



Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/troncos-e-familias>

Conforme apresentado no mapa linguístico, a família Tupi-guarani se ramifica em diversas línguas que podem ou não ter semelhanças entre si. Nesse caso, Rodrigues (2011) esclarece que dentre as línguas existentes muitas delas podem ser consideradas geneticamente aparentadas, isto é, quando uma ou mais compartilham propriedades linguísticas semelhantes.

Duas ou mais línguas são consideradas geneticamente aparentadas quando compartilham propriedades estruturais e lexicais tais e tantas, que, em seu conjunto, não se possam explicar nem como consequências independentes de princípios universais da linguagem, nem como resultado de um processo de aquisição pelos falantes de uma língua em eventual interação social com os falantes de outra; a hipótese que se põe, então, é a de que as línguas em questão sejam manifestações diferenciadas do que foi no passado uma mesma língua e que as propriedades compartilhadas sejam a herança comum conservada sem diferenciação ou apenas com diferenciações menos profundas (RODRIGUES, 2011, p. 243).

Nessa perspectiva, sendo o grupo guarani identificado e classificado em três subgrupos distintos: Guarani Ñandeva, Guarani M'bya e Kaiowá, pode se afirmar a partir dos apontamentos de Rodrigues (2011) que suas línguas são aparentadas, pois possuem semelhanças estruturais e lexicais entre si.

A educação escolar indígena e a escrita

A escrita, e, conseqüentemente, a leitura não são práticas tradicionais da cultura indígena, foram artefatos introduzidos pelos colonizadores que tiveram como justificativa a civilização desse povo. A inserção da escrita e da leitura nunca teve como objetivo atender os seus interesses dos indígenas, pelo contrário, foi instrumento de controle social e disciplinar.

A educação escolar chegou entre os indígenas através dos jesuítas que em nome da “civilização cristã”, adentraram nas aldeias e estabeleceram a escola com o intuito de ensinar os indígenas a ler, a escrever, a contar e a cantar.

A maioria destas escolas funcionava em forma de internato. Os alunos chegavam de diversas aldeias, que poderiam ser do mesmo povo ou de povos diferentes. O alvo era o de ensinar aos alunos o “português correto”, sem marcas de regionalismo. Neste caso, a Língua Materna seria abolida do seio escolar.

[...] nestes internatos, o ensino do português era imposto em detrimento do uso das línguas nativas. Crianças eram separadas das famílias e, fundamentalmente, investia-se na capacitação profissional dos índios, como forma de produzir mão de obra barata para a população não índia circunvizinha (FERREIRA, 2001, p. 73, apud NASCIMENTO, 2012, p. 32).

Os diversos abusos para com os indígenas levaram o governo brasileiro a tomar providências, em virtude de inúmeras pressões internacionais de que os indígenas estavam sofrendo com o descaso governamental do país. A fim de minimizar tais acusações foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), sob o Decreto-Lei n°. 8.072, datada em 20 de junho de 1910. O órgão do Governo Federal, dentre outros objetivos esteve responsável pela educação escolar dos indígenas.

Mais tarde, com a extinção do SPI, em 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com isso a educação escolar passou a ser responsabilidade desse órgão. Nesse tempo houve capacitação de monitores indígenas, a fim de exercerem funções educativas em

suas comunidades.

No entanto, as ações da FUNAI não deram conta de atender as demandas e necessidades dos diversos povos indígenas, inclusive quanto às questões linguísticas, por isso foi firmada uma parceria com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), cujo objetivo, no Brasil, era o de traduzir a Bíblia para as diversas línguas ágrafas. Segundo Nascimento (2012) a parceria teve algumas razões:

[A FUNAI] tinha como objetivo instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprindo as deficiências do SPI no que diz respeito à desqualificação do quadro técnico. O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas da SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural da SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo se adequar às concepções indígenas. [...] Em suma, os princípios da atuação do SIL estavam em consonância com os objetivos integracionistas do Estado. (FERREIRA, 2001, p. 77, 79, apud NASCIMENTO, 2012, p. 37).

Dentre as razões elencadas pela FUNAI está a integração dos indígenas à comunhão nacional, que propõe as adaptações do ensino para a população indígena e determina a alfabetização em língua indígena e em língua portuguesa (BRASIL, 1973).

Depois disso, somente a Constituição Federal Brasileira de 1988 tratou a educação escolar indígena com respeito as suas especificidades, garantindo ao povo o direito e o respeito a sua cultura, sua língua e seu modo próprio de aprendizagem. O Artigo 210, parágrafo 2º prescreve: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Em 1991, a educação indígena que, até então, era responsabilidade da FUNAI foi transferida para as Secretarias Estaduais e Municipais, sob o Decreto Presidencial n. 26 de 04/02/1991, isso em todos os níveis de ensino. Para isso foram necessárias algumas diretrizes das quais se destacam: capacitação para os professores indígenas, organização de currículo adaptado, calendários acessíveis, conforme o cotidiano do povo, metodologia, avaliação e materiais didáticos capazes de contemplar as especificações da educação indígena.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o Referencial Curricular para as Escolas

Indígenas de 1998 e o Plano Nacional de Educação de 2010 e, recentemente, o Plano de, 2014 reforçam e ampliam os direitos educacionais escolares do povo indígena.

Embora todos esses documentos oficiais asseguram aos indígenas uma educação escolar de qualidade, com respeito às especificidades culturais, linguísticas e didáticas o que se tem observado é que a sua efetivação está longe de ser uma realidade. Pereira (2008) reconhece avanços da educação escolar indígena, portanto diz que ainda há descompassos entre o que está escrito nos documentos legais e a prática cotidiana da escola indígena.

Mato Grosso do Sul é um dos estados brasileiros com maior concentração de povos indígenas e, mesmo assim, ainda se vê escolas indígenas enfraquecidas em suas línguas étnicas de direito [...]. Se de um lado, uma escola traz uma proposta bilíngüe, percebe-se que a mesma “ainda” aponta para uma manutenção fraca [...]. Por outro lado, o enfraquecimento da proposta da outra escola abre espaço para que o português, também se coloque como língua mais forte, não havendo garantia de que a escola não continue a ser instância de deslocamento da própria língua indígena ao contrário da orientação dada pelo próprio RCNEI (PEREIRA, 2008, p. 9).

Os apontamentos feitos pelo autor demonstram que as escolas estão enfraquecidas quanto ao ensino da língua materna. A escrita e a leitura, em língua portuguesa têm sido prioritárias. Nesse sentido, questiona-se quais as lacunas existentes nas leis referentes a educação escolar indígena? De que forma essas escolas podem se fortalecer no ensino da escrita e da leitura em sua própria língua? Quais ações políticas podem ser implementadas para que as garantias da lei sejam efetivadas nas escolas indígenas?

Refletir acerca dessas questões nos leva a pensar que as escolas indígenas tem se apropriado, mesmo que sem intenção, do que Street (1995) e Trindade (2004) conceituam como a “pedagogização da literacy”, pois a aprendizagem do aluno está unicamente associada ao que ele produz ou não produz em sala de aula, isso significa que as demais concepções alternativas da *literacy*³ são marginalizadas e mensuram a partir, somente, do que se aprende no interior da escola.

Street (2003) defende o modelo ideológico do letramento, pois este permite uma visão mais sensível na prática do letramento, já que é flexível e varia de um contexto para o outro.

³ Adotamos a palavra *literacy* como utilizada por Street (1995) nos Novos Estudos do Letramento. Silva (2007) explica que esse termo tem sido traduzido usualmente por alfabetização, porém há quem proponha a tradução da palavra por letramento ou letração.

Para o autor o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica, neutra “encrustada em princípios epistemológicos construídos”, pelo contrário, “tem a ver com conhecimento: a forma propriamente dita pela qual as pessoas tratam a leitura e a escrita está em si arraigada a concepções de conhecimento, identidade e ser” (STREET, 2003, p. 2).

Para Brostolin (2003, p. 99), a educação indígena, tradicional, é “pedagogia pura”, por isso ela não se esgota na escola, da mesma forma que a escola não abrange todo o processo educacional indígena, por isso necessita ser explorada em espaços e óticas diferentes.

Sob a pena de serem excluídos do processo educacional em que foram envolvidos, Brostolin (2003, p. 99) alerta que deve haver uma urgência no ensino etnoeducacional, da qual a palavra chave é potencialização. Para a autora é através de uma formação mais abrangente que os indígenas encontrarão dignidade e capacidade para enfrentarem o mundo globalizado, desfrutarem seus direitos e deveres como cidadãos, superarem suas dependências e construir sua autonomia.

Para além das estruturas

Ainda que os estudiosos tenham grafado e organizado a gramática da língua guarani e a educação escolar indígena tenha se instalado na maioria das aldeias, há na história do povo guarani aspectos que estão além de toda essa estrutura. Para o guarani, a língua não se limita a palavras escritas, mas sim a palavra como um artefato cultural. A palavra (ñe’ë) é o centro da origem de tudo, pois ela já existia antes de qualquer ser existente na terra.

Cadogan (apud BRAND, 1997, p. 241) explica que a linguagem foi criada por Ñande Ru (Nosso Pai) em meio às trevas originárias, antes de conhecer as coisas. Ela é o germe de vida, a “substância divina” de Ñande Ru, da qual procedem as pessoas. A palavra é voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, origem, personalidade.

Chamorro (2008) explica que a palavra é o início da vida, pois antes de uma mulher guarani engravidar ela tem um sonho e nesse sonho lhe é entregue uma palavra, a partir de então ela saberá que irá gerar e dar a luz a uma criança.

Ao nascer, essa nova vida deverá ser levada ao líder espiritual da comunidade que em uma cerimônia específica, entre cantos e danças, lhe dará um nome. Ao receber o nome, a criança estará protegida de todos os males e doenças que, porventura tente lhe atingir, Caso essa criança se afaste por algum motivo dos ensinamentos recebidos do líder religioso, ela deverá voltar a ele e através de outra cerimônia e de uma nova palavra ela receberá outra vez a proteção que antes lhe fora dada pela primeira vez.

Para o guarani, além de ser vida, a palavra é ainda o canal para receber e transmitir o conhecimento. Tradicionalmente movidos pela oralidade os guarani recebem de seus avós, de seus pais e dos líderes espirituais os valores e todos os ensinamentos para a vida cotidiana. No pátio da aldeia eles aprendem histórias tradicionais, aprendem os segredos da sobrevivência do seu habitat e todas as especificidades sociais, culturais e políticas do seu povo.

Para Ñandesy, indígena Guarani, com 89 anos de idade, os espaços da aldeia são lugares onde acontece o ensino, a partir da palavra dos mais velhos:

Os espaços das aldeias sempre se tornam lugar de valorização da cultura, onde as crianças têm papel fundamental de transitar na reorganização da política de autoafirmação de identidade, por isso as crianças aprendem a identificar facilmente os espaços vividos como lugar de constante aprendizagem, feito pelos mais velhos (apud AQUINO, 2012, p. 49).

O relato de Ñandesy, destacado por Aquino (2012), contradiz o pensamento de Walter Ong (1998), que apesar de reconhecer que a oralidade faz parte da cultura de muitos povos, acredita que a aprendizagem só é possível quando ocorre a escrita. Para o autor “sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes” (ONG, 1998, p. 23).

Para o autor, na cultura oral, ainda que fosse possível refletir sobre os termos não formulados, não padronizados e não mnemônicos, seria uma perda de tempo, pois esses termos jamais seriam recuperados, e caso houvesse uma tentativa não seriam reconhecidos como conhecimento confiável, mas sim frutos do pensamento. Entretanto, se estes termos estivessem escritos, seriam reconhecidos com confiabilidade.

Street (1995) faz sérias críticas a Ong, pois afirma que o autor não foi capaz de perceber as mudanças ocorridas entre as culturas orais, tratando-as como se elas fossem estáticas. Ressalta que a antropologia social já deu evidências suficientes para demonstrar as multivariadas direções da “evolução”, e, mediante as “evoluções” as sociedades contemporâneas não podem ser por muito tempo, evidenciadas, apenas pelo seu passado.

Assim, o que Ong busca, segundo a análise de Street (1995), em um povo oralizado é um alfabetismo perfeito, isento de significados representativos. Nessa mesma direção, Hall (1997) considera que “nem as coisas por si próprias, nem os usuários da linguagem podem

fixar sentido a linguagem. Coisas não significam: nós construímos sentidos usando sistemas de representação - conceitos e signos” (HALL, 1997, p. 25).

E, esses sentidos e representações, muitas vezes são inalcançáveis para aqueles que compreendem a escrita como superior á oralidade. O relato do indígena Verá Nhamandu Mirim, coletado em Parati Mirim, no ano de 2004, ao se deparar com o projeto de pesquisa de Testa (2008) exemplifica essa afirmação.

Tem muita coisa escrita aqui, mas quem é que entende tudo isso? A gente precisa escrever menos e entender mais. Nós já estamos fazendo a nossa parte, fazendo um esforço enorme para escrever projetos e entender todos esses documentos escritos. Quando é que vocês vão fazer sua parte: aprender nossa língua e aquilo que é falado e não apenas aquilo que vocês lêem? Quando é que vocês juruá vão preparar seus ouvidos e corações para entender as palavras dos mais velhos? (TESTA, 2008, p. 301).

Para Verá Nhamandu Mirim, o entendimento vai além da escrita, é necessário que os ouvidos e os corações estejam preparados para entender os ensinamentos dos mais velhos. Ao dizer isso, o indígena propõe que a pesquisadora e demais “juruá” (não-índios) aprendam a sua língua que traduz, muito mais do que a tecnologia, pelo contrário traduz o ser e o viver do seu povo.

Conclusão

A língua guarani foi estudada e grafada pelos missionários jesuítas que com o intuito de catequizar os indígenas se debruçaram a entender as suas estruturas lexicais e gramaticais da língua. Posteriormente, foram construídos os internatos aonde indígenas de localidades diferentes chegavam para estudar as letras e aprender profissões, das quais serviriam como mão de obra barata para atender aos seus colonizadores na manutenção de suas necessidades.

Nas aldeias, as escolas se consolidavam inicialmente pelos jesuítas e na sequência pelos órgãos governamentais como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), portanto sempre mantidas sob o regime homogeneista, assimilacionista e integracionista. O ensino bilíngue proposto pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL)

resultou na prioridade do ensino na língua portuguesa, o que até hoje tem sido um desafio para a educação escolar indígena.

Mediante aos desencontros dessa educação específica, ações políticas pautadas na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases, no Referencial Curricular para as escolas indígenas, dentre outros foram implementadas, a fim de garantir aos indígenas uma educação com respeito a sua língua, cultura e modo próprio de aprendizagem, no entanto essas garantias não têm sido efetivadas dependendo de ações que possibilitem essas efetivações, que, inclusive, ainda não foram definidas.

Assim, ao concluir este trabalho verifica-se, nos contrapontos da oralidade e da escrita, que apesar do movimento para a concentração na introdução da escrita como um “bem cultural”, em termos de conhecimento para os indígenas, de fato o “bem cultural” do povo está na transmissão da sua cultura, do modo próprio de ser e de estar no mundo.

Para os Guarani, a palavra tem um significado duplo, que se funde, ela é a vida, pois dá origem a um ser, é a voz, a oralidade, pois quando o líder religioso, na cerimonia, entre cantos e danças, ao batizar a criança que nasce, a nomeia e lhe dá a proteção divina. O contraponto está ainda na palavra que se ouve e no preparo do coração para entender os ensinamentos dos mais velhos acerca da valorização e tradição do seu povo.

De certo, há muitos outros contrapontos existentes entre a oralidade e a escrita em relação à palavra guarani, que, portanto somente aos indígenas pertencem, pois talvez um “juruá”, com seu olhar ocidentalizado, com base em estruturas, não seja capaz de compreender.

Referências

AQUINO, Elda Vasques. A Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai. Campo Grande, MS, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

BRAND, Antônio. O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowá/Guarani: Os difíceis Caminhos da Palavra. Porto Alegre, RS, 1997. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica - PUC/RS, 1997.

BROSTOLIN, Maria Regina. Educação Indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação. Série-Estudos (UCDB), Campo Grande, MS, n.15, p. 93-100, 2003.

_____. Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Brasília: 2004.

_____. Constituição 1988. Constituição Da República Federativa do Brasil. 17º ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação - Coordenação de Publicações, 2001.

_____. Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Brasília: 2001.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação e do desporto - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

_____. Lei nº 6.001, de 19 de Dezembro de 1973. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1973.

CHAMORRO, Graciela. Terra madura, yvy araguayje: fundamento da palavra guarani. Dourados, MS: UFGD, 2008.

ELIA, Sílvio. Fundamentos Histórico-Linguísticos do Português de Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação e realidade. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS. V. 22, n. 2, 1997.

NASCIMENTO, André marques. Português Intercultural [manuscrito]: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural. Goiás, 2012. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, 2012.

PEREIRA, Maria Ceres. Escolhas linguísticas para o ensino em escola da Aldeia Indígena em Dourados/MS-Brasil. In: XV ALFAL - XV Congresso Internacional de La Asociación de Linguística y Filología de América Latina. Montevideu, Uruguai, ag. de 2008.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Esboço de uma introdução ao estudo da língua Tupi. Volume 3, Número 1, Julho de 2011.

SILVA, Thais Cristófar. Morte de língua ou mudança lingüística? - Uma revisão bibliográfica. Revista do Museu Antropológico. Goiás: UFG, vol.5,6, n. 1., 2002.

SILVA, Thaise da. O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares. Porto Alegre, RS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

STREET, Brian. What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: Current Issues in Comparative Education. New York: Teachers

College/Columbia University. V.5, n.2, may, 2003. Disponível em <<http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm>>. Acesso em 12 de 28.09.2013, 22h 49min.

_____. Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. “Ainda não sei ler e escrever”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Dourados. Dourados-MS: UFGD, 2014.

TESTA, Adriana Queiroz. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.2, p. 291-307, maio/ago. 2008.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an) alfabetismo. Educação & Realidade. Porto Alegre, RS, v.29, p. 125-142, jul./dez. 2004.

ONG, Walter J. Oralidade e Cultura Escrita. Trad. Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papyrus, 1998.

OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS

Michelle Nave Valadão[·]
Lillian Ferreira Rodrigues[·]
Ana Rosa Lourenço[·]
Beatriz Gomes Reis[·]

Resumo: A partir da década de 90, o sistema educacional brasileiro vivenciou a abertura das escolas comuns para receber os alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, até o momento, o caminho percorrido para a inclusão nos contextos educacionais tem se mostrado permeado de adversidades, devido à complexidade das dinâmicas envolvidas nos espaços escolares. Em relação aos surdos, destacamos a necessidade de estabelecimento de relações comunicativas por meio da LIBRAS a fim de que a escola se constitua em um ambiente propício ao desenvolvimento linguístico, social, cultural e educacional de todos os seus alunos. Frente a essas ponderações, o objetivo do artigo é descrever e analisar o processo de ensino e aprendizagem da LIBRAS vivenciado por crianças ouvintes de uma escola inclusiva, respaldado nos princípios da abordagem comunicativa. Os resultados indicaram que a abordagem eleita foi pertinente ao ensino da língua, pois permitiu o desenvolvimento de habilidades comunicativas sem que as características da sua modalidade, que é visuo-espacial, fossem desconsideradas. No contexto escolar, a ação trouxe vários benefícios, pois incentivou a comunicação entre surdos e ouvintes, valorizou as diferenças e contribuiu para construção de um ambiente social saudável.

Palavras-chave: Inclusão. Língua Brasileira de Sinais. Ensino de língua. Surdez. Linguística Aplicada.

Abstract: Since the decade of 90, the Brazilian educational system has experienced the opening of regular schools to receive disable students with an inclusive educational approach. However, until this time, the path taken to the inclusion in educational contexts has been surrounded by adversities, due to the complexity of dynamics involved in school spaces. In relation to the deaf, we highlight the necessity of communicative links through LIBRAS (Brazilian Sign Language), in order to school can constitute as a social, cultural and educational space for all students. Because of these considerations, the purpose of the article is to describe and analyze the teaching and learning process of LIBRAS experienced by children who can only listen, according to the perception of communicative approach. The

[·] Doutora em Neurociências pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo - USP. Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa – UFV. Viçosa – MG, Brasil. michelle.nave@ufv.br.

[·] Graduanda do curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa – UFV. Bolsista de Iniciação Científica pela FAPEMIG. Viçosa – MG, Brasil. lillian.rodrigues@ufv.br.

[·] Graduanda do curso de Letras, habilitação Língua Portuguesa/Literatura, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa – UFV. Bolsista de Iniciação Científica pela CAPES. Viçosa – MG, Brasil. ana.lourenco@ufv.br

[·] Graduanda do curso de Letras, habilitação Língua Portuguesa/Língua Inglesa, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa – UFV. Bolsista de Iniciação Científica pela FAPEMIG. Viçosa – MG, Brasil. beatriz.gomesreis@yahoo.com

results indicated that this approach was efficient to teach this kind of language, because it made possible the development of communicative abilities without discrediting its visuospatial characteristics. In that school context, this action brought several benefits, because it encouraged the communication between deaf and listeners, enriched those differences and contributed to the construction of a healthy social environment.

Keywords: Inclusion. Brazilian Sign Language. Language teaching process. Deafness. Applied Linguistics.

Introdução

A partir da década de 90, a educação especial possibilitou a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. A iniciativa foi baseada em importantes documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, marco histórico em que os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, em Salamanca, na Espanha, nos dias 7 e 10 de junho de 1994, reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a urgência de providências de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (UNESCO, 1994). Nesse âmbito, a Declaração de Salamanca recomendou a escola inclusiva, cujo princípio fundamental:

[...] é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994).

No Brasil, os estudantes com deficiências têm enfrentado grandes dificuldades para a consolidação do atendimento de suas necessidades educacionais no contexto da escola inclusiva. Para os educandos com surdez, os desafios são ainda maiores. Dentre esses desafios, podem ser citados o fato de as suas particularidades linguísticas e culturais, geralmente, não serem consideradas e a não valorização de suas experiências visoespaciais de comunicação por meio da língua de sinais.

Nesse sentido, a comunidade surda tem se mobilizado e lutado pelo reconhecimento das condições linguísticas, culturais e educacionais dos surdos, e, especialmente nas últimas décadas, algumas batalhas já foram vencidas e legitimadas. Dentre as diversas conquistas alcançadas por essa comunidade, destacamos a Lei nº 10.43/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como meio de comunicação e expressão próprio da comunidade surda brasileira; e o Decreto nº 5.626/2005, que, entre outras providências, dispôs sobre o uso e a difusão da LIBRAS como medida de acesso dos surdos à educação.

Amparada nessas legislações, a língua de sinais passou a ser difundida em diferentes espaços da sociedade, dentre os quais destacamos os contextos educacionais. Em função, dessa difusão, inúmeras pesquisas foram desenvolvidas defendendo sua importância no âmbito da educação dos surdos. No entanto, no campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, o Brasil ainda é carente de estudos que objetivem pesquisar como ocorre o processo de ensinar e aprender a LIBRAS nos contextos de sala de aula. Com efeito, são necessárias investigações que ampliem as discussões sobre o ensino da língua de sinais para ouvintes, considerando as abordagens e metodologias utilizadas, as especificidades da sua modalidade visuo-espacial e as particularidades dos aprendizes.

Diante disso, apresentaremos, neste artigo, os achados de um trabalho que se propôs investigar o processo de ensino e aprendizagem da LIBRAS para crianças ouvintes no contexto educacional inclusivo. Antes de entrarmos na análise dos registros observados em sala de aula, problematizaremos, de forma breve, as especificidades imbricadas no processo de aquisição da língua por crianças surdas, destacando a importância das interações linguísticas nos espaços educacionais. Em seguida, faremos alguns apontamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua de sinais, enfatizando suas particularidades.

O papel dos ambientes educacionais na aquisição da língua de sinais

A linguagem é uma capacidade fundamental ao ser humano. Segundo os preceitos de Vygotsky (2001), ela é responsável pela regulação psíquica e por permear a estruturação dos processos mentais, possibilitando ao sujeito o desenvolvimento de interações necessárias à construção do conhecimento. Na perspectiva da interação social proposta pelo autor, as crianças adquirem a linguagem a partir de interações com adultos falantes, e o “intercâmbio verbal com os adultos torna-se assim um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos infantis” (VYGOTSKY, 2001, p.70-71).

Para uma criança surda, a ausência do sentido da audição pode se constituir como um fator limitador dos mecanismos de desenvolvimento da linguagem e dos conhecimentos, já que as interações linguísticas com os adultos podem ser restritas. Isso porque, de acordo com Silva Pereira e Zanoli (2007), no Brasil, cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que não sabem LIBRAS e, por não compartilharem uma língua com seus filhos surdos, não podem proporcionar ambientes comunicativos favoráveis a estimulações linguísticas. Privados dessas interações linguísticas, os surdos, em sua maioria, adquirem a língua de sinais tardiamente, sofrendo atrasos e limitações. Conforme retratado por Slomski (2010), crianças e adolescentes surdos têm desenvolvimento acadêmico e social inferior aos ouvintes da mesma faixa etária ou nível de escolaridade. Por outro lado, segundo Quadros e Cruz (2011), as crianças surdas nascidas em famílias com pais e/ou irmãos surdos não sofrem defasagens de ordem linguística e educacional quando comparadas às ouvintes, o que evidencia a importância de os surdos serem expostos à língua de sinais precocemente.

Diante das restrições comunicativas vivenciadas no núcleo familiar, os primeiros contatos das crianças surdas com a língua de sinais, geralmente, acontecem quando elas ingressam nas escolas e lá encontram com outros surdos – alunos ou professores – usuários da língua. Por esse motivo, a comunidade surda brasileira também tem defendido a ampliação da oferta de escolas bilíngues para surdos, por reconhecer a importância desses ambientes na promoção da língua de sinais e da cultura surda.. Por esse entendimento, tais escolas se constituem em espaços onde a aquisição e o desenvolvimento linguístico dos surdos podem ocorrer de maneira “natural”, por meio de profícuas interações em língua de sinais. No entanto, temos ciência de que essas escolas bilíngues ainda não estão disponíveis na maioria das cidades brasileiras, menos ainda nos municípios de pequeno e médio porte, onde o que vigora é a inclusão nas escolas regulares.

Tendo em vista a realidade educacional citada, acreditamos que a escola inclusiva também possa se tornar um local de fecundo para desenvolvimento linguístico para os surdos. Para tanto, é preciso que, no nosso entendimento, que a língua de sinais seja compartilhada entre toda a comunidade escolar. Conforme defende Lacerda (2006), sem a língua, as relações não serão profundas o suficiente e não permitirão o pleno desenvolvimento das crianças com surdez. Considerando o momento histórico e social vivenciado pelos surdos, sobretudo após a legitimação da LIBRAS em 2002, surgiram novos interesses pelo ensino e aprendizagem da língua de sinais para ouvintes. No Brasil, esse ensino, apesar de recente, está em profunda

expansão, com destaque para as ações de universidades públicas e privadas no oferecimento da disciplina e de cursos de extensão de LIBRAS, bem como na análise de suas práticas.

Nesse cenário, em que se privilegia o uso e a divulgação da LIBRAS, despontam indagações referentes ao seu processo de ensino e aprendizagem no campo da Linguística Aplicada. Em nosso caso, tais indagações estão voltadas para a compreensão do seu ensino no contexto educacional, para as orientações metodológicas e, finalmente, para o aprendiz. Orientados por essas questões, apresentaremos, a seguir, algumas considerações e proposições que guiaram nosso percurso de ensino e aprendizagem da LIBRAS para crianças ouvintes, no contexto de uma escola inclusiva.

Considerações metodológicas sobre o ensino e aprendizagem da LIBRAS

A língua de sinais apresenta algumas particularidades pertinentes a sua modalidade visuo-espacial que precisam ser consideradas no seu processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente, é importante compreender que essa modalidade requer de seus aprendizes uma imersão em um mundo pautado em experiências visuais cuja recepção da linguagem ocorre de maneira visual e sua expressão se desenvolve a partir produções manuais e performances corporais. Para aprendizes ouvintes, se faz necessário o aprimoramento de um canal de comunicação que é espaço visual. As línguas de sinais não se utilizam de uma modalidade escrita, logo, os insumos linguísticos ficam limitados à produção e compreensão da fala. Finalmente, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem envolve dinâmicas específicas que são próprias da sua modalidade, como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades de coordenação visuo-motora, o que, por sua vez, não é enfatizado no ensino das línguas orais.

Tais particularidades, contudo, não impedem que algumas abordagens metodológicas usadas para o ensino das línguas orais sejam empregadas para as línguas sinalizadas. De fato, no campo do ensino de línguas, não há registros de abordagens exclusivas para as línguas de sinais. De maneira ampla, os estudos linguísticos demonstram que há uma equivalência entre as abordagens consideradas para as duas modalidades de língua, mas ressaltam algumas particularidades que são pertinentes a cada uma delas.

Sobre essas abordagens, sabemos que, historicamente, elas foram orientadas por diferentes bases filosóficas, valores e conhecimentos acerca do contexto social e educacional vigente, em consonância com as metas definidas por alunos e professores. De modo

simplificado, as abordagens de ensino de línguas seguiram dois percursos distintos: um mais voltado para questões relacionadas à forma (estruturalista) e outro para o uso (comunicativa).

A abordagem estruturalista, de acordo com Leffa (1988), é entendida e estudada a partir da análise da estrutura formal da língua-alvo, priorizando o estudo da gramática cujas regras e suas funções são o foco da aprendizagem. Em consonância com essa abordagem, Gesser (2012) cita como exemplo o método audiolingual, difundido por volta dos anos 50 e baseado em pesquisas relacionadas à psicologia behaviorista sobre comportamento e conduta, de Pavlov e Skinner. Segundo a autora, nessa proposta, a língua era concebida como um sistema de elementos relacionados estruturalmente, usados para codificação e decodificação, e sua aprendizagem estaria relacionada ao domínio desses elementos.

De acordo com Richards (2003; 2006), diversas críticas foram feitas à abordagem estruturalista, uma vez que seus programas de estudos consistiam em listas de palavras classificadas de acordo com diferentes níveis de complexidade. Além disso, eram utilizados diálogos descontextualizados e teatralizados, nos quais estavam inseridas as estruturas que constituíam o enfoque da aula. As atividades eram repetidas e memorizadas pelos alunos, mas em situações de uso, geralmente, não possibilitavam uma comunicação eficaz. Frente às dificuldades relativas aos métodos estruturalistas, no início dos anos 80, entrou em voga a abordagem comunicativa, cujo enfoque era um ensino pautado em funções comunicativas e de interação social, que promovessem a comunicação compreensível.

A nova abordagem acendeu o conceito de competência comunicativa, defendido por Halliday (1973), que considera a importância da linguagem para a comunicação em ambientes sociais e enfatiza as possibilidades de uso da língua em diferentes situações de comunicação. Para atender aos propósitos comunicativos, a língua-alvo deve ser acompanhada de significados que possibilitem aos aprendizes a elaboração de sentidos, a transferência de informações e o uso dos conteúdos linguísticos em diferentes contextos comunicativos (WIDDOWSON, 1991).

No que se refere ao ensino das línguas de sinais, Wilcox e Wilcox (2007) relatam que o caminho percorrido pelas abordagens e metodologias foi o mesmo das línguas orais, pautando-se, inicialmente, em abordagens gramático-estruturais. Esse mesmo percurso foi observado no Brasil, quando os primeiros cursos de LIBRAS começaram a surgir na década de 80, em sua maioria, ministrados por professores com pouca ou nenhuma formação acadêmica no ensino de línguas.

Segundo Gesser (2012), nos cursos iniciais de LIBRAS por ela observados, a metodologia utilizada priorizava o ensino do vocabulário por meio da apresentação dos sinais organizados em categorias semânticas, geralmente de maneira descontextualizada das situações de uso cotidiano. Também Lacerda, Caporali e Lodi (2004) constataram que, nos primórdios, o ensino da LIBRAS abordava os aspectos linguísticos e gramaticais de maneira fragmentada e descontextualizada, apresentando caráter metalinguístico destinado à memorização por repetição, sem nenhuma pretensão quanto ao desempenho da linguagem. De acordo com as autoras, essa abordagem inicial ocasionava dificuldades de apreensão da língua pelos alunos ouvintes, que deixavam de compreender a relação entre os sinais da língua e os seus significados.

Os contextos de ensino da língua começam a mudar após o ano 2000, quando uma nova realidade social e educacional – amparada na Lei que reconheceu a LIBRAS em 2002 e nas determinações do Decreto de 2005 – passa a ser vivenciada pelos surdos brasileiros. O novo cenário contou com a abertura dos primeiros cursos de graduação em Letras/LIBRAS e expandiu os interesses por estudos que melhor atendessem ao ensino e aprendizagem da língua. Com isso, muitos professores se enveredaram por caminhos de formação no campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, o que possibilitou repensar o ensino da língua de sinais na perspectiva de abordagens metodológicas usualmente destinadas às línguas orais, dentre as quais destacamos a comunicativa. Essa nova concepção de ensino da LIBRAS passou a se interessar pelas relações comunicativas entre os sujeitos, mediadas pela língua de sinais, bem como pelos fatores inerentes aos processos de ensino e aprendizagem.

A formação de professores especializados no ensino da LIBRAS, associada à reflexão sobre o seu ensino e aprendizagem, trouxeram grandes avanços para as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de LIBRAS. No campo científico, despertou o interesse por pesquisas que buscassem investigar a complexidade envolvida nesse processo de ensinar e aprender uma língua visuo-espacial.

Os preceitos da abordagem comunicativa foram organizados tradicionalmente para contemplar os propósitos direcionados para as línguas orais. Mas ainda são escassos os estudos que discutem como essa abordagem funciona diante do processo de ensino das línguas sinalizadas. Do mesmo modo, também não há consenso sobre quais adaptações metodológicas são necessárias para que esse processo se desenvolva de maneira contextualizada. Nem mesmo foram fundamentadas as implicações que os diferentes contextos de ensino podem exercer na apreensão da língua por diferentes perfis de aprendizes.

Ademais, ao se considerar que os aprendizes desenvolvem a língua a partir de práticas sociais, o ensino da LIBRAS, com enfoque comunicativo, também compreende uma reflexão sobre os contextos históricos e sociais vivenciados por seus usuários, principalmente os surdos. No entendimento de que a LIBRAS pode redimensionar as relações entre surdos e ouvintes, o seu ensino e aprendizagem transcendem as questões linguísticas e alcança os interesses da sociedade atual. Interesses que buscam a valorização das diversidades dos atores sociais. Tendo em vista que as práticas sociais mediadas pela língua propendem à formação de cidadãos críticos, capazes de intervir na sociedade, os espaços dessa aprendizagem se tornam profícuos para se romper com os ranços históricos que por muito tempo atribuíram à LIBRAS uma situação “desprestigiada e invisibilizada na sociedade majoritária ouvinte” (GESSER, 2012, p. 81). A valorização da língua de sinais frente aos processos de ensino e aprendizagem é endossada por Pereira (2009), que ainda acrescenta a preocupação de:

[...] uma reflexão maior na execução e propostas didáticas do ensino da Libras como segunda língua, pois abordagens sem embasamento teórico coerente, falta de preparação dos professores e material didático confuso podem agravar a condição de desprestígio que a Libras vem, historicamente, sofrendo [...] (PEREIRA, 2009, p. 01).

Outro enfrentamento das práticas de ensino da LIBRAS diz respeito ao perfil dos aprendizes. Os principais estudos brasileiros, dentre os quais destacamos os de Gesser (1999, 2011, 2012), identificaram, de maneira geral, uma elevada heterogeneidade nas características desses aprendizes, variando em gênero, idade, áreas e níveis de formação, objetivos, motivações e anseios de aprendizagem. Todavia, a maioria desses estudos tem priorizado o público adulto, com foco nos interesses e nas necessidades dos ouvintes que escolhem a LIBRAS como uma língua adicional.

No que tange aos aprendizes crianças, quase não encontramos trabalhos que discutissem sobre o caráter formativo desse ensino. A escassez dessa discussão despertou nossos interesses no sentido de compreender alguns processos envolvidos na apreensão da língua por crianças ouvintes e de analisar as implicações que a aprendizagem da LIBRAS pode trazer para a formação de uma sociedade comprometida com as diferenças humanas.

Por não contarmos com um aporte teórico que tratasse especificamente do ensino da LIBRAS para crianças, sustentamos nosso estudo com referenciais de pesquisadores que

tratam do ensino de línguas estrangeiras para crianças. Dentre os autores internacionais, destacamos Pinter (2006) que, ao defender que a aprendizagem de línguas, traz uma discussão sobre diversos benefícios às crianças. Uma vez que a aprendizagem envolve o desenvolvimento de habilidades básicas de comunicação. O processo de ensino e aprendizagem de outra língua incentiva e motiva de forma prazerosa e divertida, promove o contato com outras culturas e amplia as habilidades cognitivas das crianças. Também enfatizamos as discussões emblemáticas de Cameron (2001, 2003). Discussões que advogam pelo ensino de línguas estrangeiras, nos contextos educacionais, desde as séries iniciais. Para a autora, a aprendizagem de línguas traz contribuições tanto para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, quanto para a formação intelectual, emocional e sociocultural das crianças. Nesses contextos, ela pondera sobre a necessidade de investimentos e de políticas públicas que incentivem a contratação e a formação de professores e destaca que questões sociais, culturais e políticas podem influenciar as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Em âmbito nacional, ressaltamos as profundas reflexões tecidas por Rocha (2007) sobre o ensino do inglês para crianças no contexto educacional brasileiro. Para a autora:

A busca por um ensino mais efetivo no contexto em questão, através de interações propositadas, situadas e adequadas ao desenvolvimento da criança e aos propósitos estabelecidos a esse ensino, abarca o princípio de que a criança brasileira tem o direito a uma educação que a torne cidadã do mundo. Defendemos fortemente que as crianças são o futuro de nossa nação e que devemos, também pelo ensino de línguas, incentivá-las a acreditar em si mesmas, a valorizar seus interesses e a liderar caminhos. (ROCHA, 2007, p. 310-311).

O interesse em promover um ensino que vá ao encontro das especificidades do nosso público, quase que intuitivamente, nos direcionou para o uso de recursos didáticos que priorizassem os aspectos lúdicos. Para nós, era consensual que, na infância, o ato de brincar proporciona uma série de experiências, habilidades, comportamentos e aprendizagens. No contexto do ensino da língua, as brincadeiras poderiam ser usadas como instrumento para a construção da aprendizagem de forma dinâmica e lúdica, pois, conforme defendido por Moyles (2002, p. 21), a “estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica”.

Por se tratar da LIBRAS, acreditamos que as atividades deveriam contemplar as características inerentes à língua e que, para isso, recursos concretos e visuais deveriam ser

usados em atividades e brincadeiras que estimulassem a comunicação. Além disso, habilidades de expressão corporal e facial precisavam ser abarcadas a fim de, também, considerar as propriedades linguísticas da língua alvo.

Para esse público, outro recurso que poderia ser explorado: os jogos. A pertinência desse uso foi amparada em Oliveira (2010, p. 6). O autor defende que o jogo “tem importância no contexto educacional por sua configuração como desafio, problema a ser solucionado pelos alunos, em conjunto ou individualmente”. Nesse sentido, os jogos permitem o desenvolvimento de diferentes aspectos cognitivos, psicomotores, linguísticos e socioafetivos. De acordo com Carvalho *et al.* (2013), no processo de ensino e aprendizagem da LIBRAS, recursos como jogos, brincadeiras, dramatizações, construção de trabalhos com gêneros textuais e imagens, despertam a criatividade e a imaginação e podem ser utilizados para se alcançar o objetivo da comunicação. Também o uso de imagens é destacado por Linguevis (2007 *apud* TONELLI; LIMA, 2013), ao defender que o desenho fornece informações que vão além dos textos escritos e, desse modo, a criança tem oportunidades de expor suas ideias explorando a língua ensinada. Ainda quanto aos recursos didático-pedagógicos, cabe destacar, conforme sugerido por Leffa (1988), que o ensino de línguas deve oferecer materiais autênticos, que demonstram situações e personagens reais em contextos comunicativos.

A partir dessas considerações, apresentaremos, a seguir, os achados de uma pesquisa¹ que buscou analisar um curso de LIBRAS oferecido para aprendizes crianças de uma escola inclusiva, a partir de referenciais teóricos da Linguística Aplicada ao ensino de línguas que tratam do ensino comunicativo, entre os quais destacamos Widdowson (1991), Brown (1991, 1994) e Richards (2003, 2006).

Esperamos que os resultados alcançados possam contribuir para uma reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua para um público tão particular, além de fornecer apontamentos que colaborem para o reconhecimento do valor linguístico da LIBRAS e da necessidade de seu uso e difusão para o fortalecimento das dinâmicas envolvidas na inclusão educacional dos surdos.

Aspectos metodológicos

¹ Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa em Educação Básica intitulado “Ensino e aprendizagem da LIBRAS: promovendo a educação inclusiva de alunos surdos de uma escola do município de Viçosa - MG”, que foi contemplado com apoio financeiro pelo edital 13/2012 CAPES/FAPEMIG.

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa analítico-descritiva, de abordagem qualitativa. Segundo Gressler (2003), a pesquisa descritiva refere-se a uma investigação que possibilita a descrição sistemática dos fatos e características presentes em uma determinada população ou área de interesse, sendo bastante utilizada para descrever fenômenos existentes, situações presentes e eventos. No que se refere ao tipo de abordagem, optamos pela qualitativa por acreditarmos que ela proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla do cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada. Em relação às técnicas de coleta de dados, foram utilizados diários de campo, observações participantes e gravações de vídeos.

O campo empírico da pesquisa foi uma instituição educacional de Viçosa - MG que oferece o Ensino Fundamental estruturado em nove (9) anos, do 1º ao 9º ano, distribuídos entre os períodos manhã e tarde, e é referência no município para a educação inclusiva de alunos surdos.

Constituíram-se como sujeitos da pesquisa os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que participaram, na própria escola, de um curso de LIBRAS oferecido pelo Departamento de Letras da UFV. Esse curso foi ministrado por três professoras em formação inicial, bolsistas de iniciação científica, licenciandas da universidade – duas do curso de Letras e uma do curso de Pedagogia –, que realizaram a experiência de ensino sob a orientação da docente da área de LIBRAS. Neste artigo, apresentaremos somente os resultados do trabalho desenvolvido com as crianças, ou seja, com os estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFV. Os participantes envolvidos no estudo foram esclarecidos quanto aos objetivos, às etapas e aos procedimentos envolvidos na pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, em que declararam aceitar participar da mesma. Para as crianças menores de 12 anos, o termo foi assinado pelos pais ou responsáveis. A participação permitiu, aos pesquisadores, o direito de uso das imagens para fins científicos, admitindo a possibilidade de sua utilização na análise dos dados. Aos participantes foi assegurado o direito à privacidade, afirmando-se que os mesmos não teriam suas identidades expostas. Além disso,

eles foram informados de que, a qualquer momento, poderiam se retirar da pesquisa, sem que isso lhes acarretasse prejuízos ou constrangimentos.

Resultados

As aulas do curso de LIBRAS ocorreram durante os meses de março a novembro de 2015, no ambiente escolar, e foram ministradas para as turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental do turno da tarde, perfazendo um total de 30 horas. O número de discentes por turma variou de acordo com a seguinte distribuição: 1º ano: 8 alunos, 2º ano: 16, 3º ano A: 16, 3º ano B: 15, 4º ano A: 17, 4º ano B: 18 e 5º ano: 23 discentes. Nessas turmas não havia alunos surdos, pois os mesmos estavam matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental em turmas que participariam do curso nos próximos semestres.

Durante o curso, foram destinados momentos para reflexões sobre possíveis mitos e crenças sobre a LIBRAS, questões sobre a surdez como diferença linguística, além de discussões sobre identidade e cultura das pessoas surdas. Nesses encontros iniciais, os alunos discutiram sobre a legitimidade da língua e sobre o uso de terminologias inadequadas como *linguagem dos sinais*, *surdo-mudo*, *mudinho*. Os alunos destacaram, também, o fato de não terem conhecimentos prévios sobre a língua, mas mostraram interesse e curiosidade sobre ela. Principalmente interesse em relacionar a importância da LIBRAS para a comunicação com os dois alunos surdos que estudavam na escola. Os discentes ainda afirmaram não conseguir se comunicar com eles, pois sempre utilizavam a Língua Portuguesa associada a estratégias como falar mais alto, mais pausado ou ampliar a articulação. Após refletirem sobre a LIBRAS, entretanto, perceberam que tais estratégias não contemplavam aqueles alunos surdos e não alcançavam os propósitos comunicativos.

Acreditamos que as discussões sobre mitos e crenças relacionados à surdez e à língua de sinais, como proposto por Gesser (2009), foram fundamentais para romper com alguns preconceitos que as crianças ouvintes carregavam. Elas atribuíam aos surdos o estigma de pessoas deficientes e incapazes pessoas que usam uma língua desprestigiada uma língua que ninguém entende.

Após essas reflexões iniciais, iniciou-se o trabalho com a língua, cujo propósito fundamental era desenvolver as competências comunicativas. Nesse âmbito, conforme já foi mencionado, atribuímos à LIBRAS alguns referenciais que embasam o ensino das línguas orais. Consideramos, de acordo com Canale e Swain (1980), que a competência comunicativa

seria desenvolvida pelo uso de sistemas de conhecimentos e habilidades que são essenciais para a comunicação incluindo o vocabulário e as convenções sociolinguísticas. Ressaltamos ainda que, segundo Widdowson (1991, p. 96), as capacidades comunicativas englobam o desenvolvimento das habilidades linguísticas de “falar, escutar, compor e compreender”. Assim, tais habilidades na LIBRAS, relacionaram-se à expressão sinalizada, à percepção e à compreensão visual. Essas habilidades foram mediadas por situações de interação para que se atingisse o seu objetivo principal: a competência na língua.

Para melhor entendimento das práticas desenvolvidas, ilustraremos, a seguir, alguns momentos do curso. Destacamos que nossas práticas foram organizadas segundo a metodologia de “apresentação, prática e produção”, proposta por Richards (2006). Para adaptar à modalidade visuo-espacial da língua, as aulas foram conduzidas a partir de uma conversa inicial em Língua Portuguesa quando os alunos foram informados sobre o conteúdo, sobre as atividades práticas e sobre as produções que seriam desenvolvidas. Em seguida, houve a introdução do conteúdo por meio da apresentação de um vocabulário básico em LIBRAS condizente com o tema gerador. Esse vocabulário foi contextualizado por meio de exemplos em situações de uso. Após a exploração do tema, foram propostas atividades que possibilitassem às crianças a apreensão da língua a partir de uma abordagem comunicativa.

Durante todos os momentos do curso, preconizamos que o aprendizado da língua fosse desenvolvido a partir de habilidades de linguagem, que envolvesse sua função semântica e social, conforme defendido por Richards (2003, 2006). Segundo o autor, tal método vislumbra mecanismos que possibilitam aos aprendizes internalizarem a língua-alvo, tornando-se linguisticamente competentes. Diante de aprendizes crianças, tais mecanismos envolveram atividades permeadas de brincadeiras, dinâmicas, diálogos e outras produções com enfoque na comunicação. Como recursos didático-pedagógicos, foram selecionados ou produzidos vídeos, histórias, cartazes, *banners*, jogos e outros materiais pertinentes.

Uma das primeiras aulas teve a “família” como tema gerador e foi iniciada com uma conversa sobre o feriado de Tiradentes que se aproximava, dia 21 de abril. As professoras perguntaram o que os alunos planejavam realizar nesse dia e com quem passariam o feriado. A expectativa era que respondessem algo relacionado à família. Feito isso, revelaram que esse seria o tema da aula e apresentaram um *banner* ilustrado com imagens e sinais relacionados à família. Por meio desse banner o vocabulário foi apresentado. Em seguida, os alunos reproduziram os sinais e as professoras simularam pequenos diálogos para exemplificar possíveis contextos de uso. Ainda como prática de compreensão da LIBRAS, as professoras

projetaram, por meio de um *datashow*, imagens com fotos relacionadas a suas famílias, fazendo os sinais correspondentes aos respectivos membros. Foi apresentando o recurso da datilologia para sinalizar o nome de seus familiares. Na ocasião, também acrescentaram alguns sinais que não estavam presentes no *banner* como, por exemplo, animais de estimação. Depois, solicitaram que os alunos desenhassem as suas famílias para, em seguida, apresentar para os colegas. Feitas as apresentações, a classe foi dividida em grupos de até cinco pessoas e foram distribuídos jogos da memória confeccionados com imagens de familiares e sinais da LIBRAS. A proposta era a de relacionar a gravura ao seu respectivo sinal. Por fim, ainda em grupos, os alunos improvisaram situações vivenciadas no cotidiano familiar, usando, para isso, sinais da LIBRAS, mímicas, gestos ou outras expressões corporais.

Na aula seguinte, as professoras deram continuidade à temática e iniciaram a aula chamando a atenção para mais uma data comemorativa que se aproximava: o dia das mães. Em seguida, informaram que fariam a descrição de suas mães e que usariam alguns adjetivos em LIBRAS. Em algumas turmas, os alunos não reconheceram os adjetivos como uma classe de palavras e não conseguiram citar exemplos, ainda que em Português. Diante disso, as docentes dedicaram parte da aula tecendo algumas explicações sobre o uso dos adjetivos na Língua Portuguesa. Compreendida a questão, as professoras projetaram imagens de algumas mães e iniciaram a descrição, em LIBRAS, das suas características. Os alunos observaram as sinalizações das professoras e, apoiados nas ilustrações, tentaram compreender o significado dos sinais. Em seguida, foi a vez dos discentes realizarem a descrição de suas mães. Atividade que fizeram utilizando os sinais anteriormente demonstrados pelas professoras e questionando sobre outros sinais que melhor atendessem ao que desejavam expressar.

Finalmente, as docentes anunciaram a produção de um cartão para o dia das mães, informando que toda a sua confecção seria realizada em LIBRAS. Para isso, distribuíram dicionários digitais e impressos para pesquisar os sinais referentes aos adjetivos que foram trabalhados durante a aula. Os alunos foram organizados em grupos e, em atividades colaborativas, utilizaram os dicionários, buscando identificar seus significados e escolher os adjetivos que melhor representassem suas mães. Eleitos os sinais, as imagens foram impressas, recortadas e coladas no cartão.

A análise das práticas de ensino e das atividades acima descritas nos permite inferir que, de maneira geral, as professoras se preocuparam em conduzir as aulas a partir de temas que aproximassem a LIBRAS das experiências cotidianas dos aprendizes. Essa ação pedagógica foi baseada em Rocha (2007) ao defender que o ensino da língua-alvo deve ser

orientado por práticas sociais que contenham elementos da cultura local. Assim, nas situações exemplificadas, os feriados nacionais foram os elementos propulsores para gerar uma ação social que, compartilhada no grupo, tornou significativa a função da língua.

Ainda em relação às metodologias de ensino, o curso buscou se desenvolver com foco nos alunos, promovendo aprendizagens cooperativas e interativas que, baseadas em tarefas, determinassem a apreensão da língua como um todo, como preconizado por Brown (1991, 1994). Nesse sentido, como pode ser observado, as professoras estimularam a realização de trabalhos coletivos em grupos o que foi fundamental para o desenvolvimento das práticas comunicativas em sala de aula e para a interação entre as crianças, incentivando a negociação de significados. Em grupos, os aprendizes trabalharam de maneira colaborativa, discutindo sobre a língua e seus contextos de uso, examinando as produções dos colegas e expandindo as suas produções. Apesar de as atividades geralmente iniciarem por uma situação hipotética elaborada pelas professoras, os alunos, nos grupos, tinham a oportunidade de interações genuínas que, de maneira espontânea, se aproximavam das conversas cotidianas.

Já no quesito interesse, ao analisarmos as questões didáticas e metodológicas voltadas para o público infantil, o uso de atividades lúdicas não pode ser desconsiderado. Sobre esse aspecto, consideramos que as aulas foram permeadas de recursos pedagógicos que, aliados à *práxis* das professoras, tornaram as aulas lúdicas e divertidas e estimularam a participação dos alunos nos diferentes momentos. A abordagem lúdica e a dinâmica das estratégias desenvolvidas a partir de jogos, brincadeiras, diálogos e apresentações, foram facilitadoras para a promoção do ensino-aprendizagem da LIBRAS.

Na exemplificação, citamos apenas o jogo da memória, mas, ao longo do curso, outros jogos foram utilizados como, por exemplo, trilhas, bingos, dominós, e caça ao tesouro. No âmbito do ensino da LIBRAS, os jogos foram usados como ferramentas de aprendizagem. Segundo Vanthier (2009, p. 57 *apud* SUMIYA; GOTTI; ROCHEBOIS, 2013), no contexto das aulas de línguas, o jogo envolve várias dimensões: lúdica, linguística cognitiva e social. Por meio dos jogos, os alunos podem aperfeiçoar a linguagem enquanto tomam decisões e controlam os elementos necessários à resolução dos problemas. No curso, ao escolher o que dizer e como agir diante da brincadeira, os discentes puderam vivenciar uma situação comunicativa autêntica em sala de aula, envolvendo “competência linguística ao mesmo tempo pragmática, social e cultural”. Reiteramos, ainda, as palavras de Rochebois (2013) ao defender o uso do lúdico no ensino de línguas para crianças, não importando o tipo do jogo, pois “em cada um deles o *eu* está implicado e as palavras deixam de ser simples

repetições mecânicas. Quando jogar se torna *dizer*, passa a ser uma comunicação real e uma criação da criança” (ROCHEBOIS, 2013, p. 292, grifos da autora).

De fato, durante nossas observações, notamos que os jogos permitiram a contextualização dos conteúdos, tornando-os relevantes e pertinentes. Também ajudaram na concepção de uso da língua, pois algumas situações comunicativas, inicialmente não compreendidas pelas crianças, foram elucidadas à medida que as brincadeiras se desenvolveram. Destacamos ainda que o uso de tais ferramentas pedagógicas frequentemente era problematizado nos grupos, levando os alunos a refletirem sobre suas relações com a língua e em diferentes situações sociais.

Lembramos que, embora o ensino da LIBRAS tivesse o propósito comunicativo, o curso não excluiu a necessidade de um trabalho voltado ao vocabulário e à gramática, ainda que tal enfoque seja tradicionalmente atribuído à abordagem gramatical. Nesse caso, o vocabulário foi considerado importante para o processo de aquisição dessa modalidade de língua e o seu ensino foi promovido de maneira consciente, evitando restringi-lo às listas de palavras isoladas. Considerando as recomendações de Brown (1991), o trabalho com o vocabulário ficou limitado a um pequeno período da aula, geralmente nos dez minutos iniciais, permitindo que a maior parte da aula fosse destinada aos propósitos comunicativos. A apresentação da LIBRAS foi feita de maneira contextualizada, associada a imagens e a possíveis situações de uso, visando ampliar o repertório linguístico dos aprendizes. O ensino do vocabulário foi enfatizado em momentos não planejados, quando os alunos apresentavam espontaneamente o interesse por determinados sinais. O interesse era constante entre as crianças. O que permitiu a inserção de dicionários bilíngues, especialmente dos dicionários digitais, como os disponibilizados pelos aplicativos “*HandTalk*” e “*ProDeaf*”². Em nossas experiências, constatamos, assim como Brown (1994), que os dicionários foram excelentes ferramentas para desenvolver autonomia e postura investigativa nas aulas de línguas.

Ainda sobre as questões de cunho estrutural, Widdowson (1991) afirma que, nos cursos de línguas, os professores podem selecionar estruturas e vocabulários a partir do que consideram ser eficaz para o ensino das regras subjacentes ao sistema linguístico. Para o autor, esse aspecto do desempenho, relacionado à forma, é importante para se promover o conhecimento das regras linguísticas; no entanto, o aspecto que mais deve receber atenção é o uso, ou seja, desenvolver nos aprendizes a capacidade de usar os conhecimentos das regras

² Aplicativos gratuitos que permitem a tradução/interpretação automática de palavras da Língua Portuguesa para a LIBRAS.

linguísticas para uma comunicação eficaz. O ensino de uma língua também deve ser associado às experiências dos aprendizes e, tratando-se de estudantes do ensino fundamental, os componentes curriculares são contextos que fazem parte das suas experiências reais e cotidianas. Dessa maneira, a discussão sobre os adjetivos foi uma estratégia proposital que buscou assegurar, aos alunos, “os laços com a realidade e experiência pessoal” e garantir, aos professores, o ensino da “língua como comunicação, como uso, ao invés de meras formas” (WIDDOWSON, 1991, p. 33). Segundo o mesmo autor, há inúmeras dificuldades para que essa prática se estabeleça desde o início dos cursos, mas ele defende que tal prática seja contemplada nos momentos em que o professor considerar mais apropriado.

Outro aspecto que pode ser observado nas aulas foi o desenvolvimento de estratégias que estimulassem as habilidades de percepção visual, principalmente no que diz respeito ao espaço de sinalização e às expressões corporais e faciais. Sobre a importância dos aspectos não manuais da LIBRAS, a situação também foi propícia para diferenciar as expressões afetivas daquelas com funções gramaticais (QUADROS; KARNOPP, 2004). O desenvolvimento das habilidades de expressão facial e corporal é fundamental para se atender às características da língua sinalizada e precisa ser estimulado nos cursos para ouvintes. A esse respeito, concordamos com Wilcox e Wilcox (2007, p. 127) ao alertarem que os aprendizes de uma língua de modalidade espaçovisual precisam ser estimulados quanto à percepção visual, pois, apesar de, geralmente, apresentarem plena acuidade visual, “receber uma mensagem visual é diferente de apreciar uma obra de arte ou olhar para os dois lados antes de atravessar a rua”. Nesse sentido, o trabalho com a visualidade também foi abordado ressaltando sua importância enquanto valor cultural para a comunidade surda, conforme preconizado por Skliar (2013). Segundo o autor, a cultura surda é determinada por experiências visuais que, além do código visual, também incluem experiências corporais, configurações do espaço e possibilidades estéticas centradas em imagens.

Também apoiado nos recursos que são próprios da comunicação em língua de sinais, o ensino da datilologia, ou alfabeto manual, não poderia deixar de ser enfatizado. Sabemos que, no repertório linguístico da LIBRAS, a datilologia é utilizada para soletrar nomes próprios, siglas e palavras em Língua Portuguesa que não apresentam sinais. Entretanto, nos cursos de LIBRAS para iniciantes, segundo Gesser (2012, p. 146), a datilologia “[...] funciona como um ‘coringa’ nas mãos de professores e aprendizes. Especialmente para estes últimos, ela é útil em situações simples e corriqueiras como solicitar o sinal de uma palavra, ou nomear algo”. Para as crianças, as práticas da datilologia foram adaptadas aos diferentes grupos de alunos,

de acordo com o nível de alfabetização, já que ela nada mais é do que a representação manual das letras do alfabeto da Língua Portuguesa. Devido ao grau de dificuldade das produções datilológicas, por envolverem um complexo mecanismo de soletração manual, inicialmente, a prática foi abordada de maneira isolada, letra por letra, para, em seguida, ser integrada aos repertórios discursivos, conforme preconizado pela referida autora.

Com relação ao uso da língua materna, devido às particularidades do público alvo e da modalidade da LIBRAS, foi necessário considerar, por exemplo, a inviabilidade de registros em Língua Portuguesa escrita. Tal decisão foi baseada no fato de que, em algumas turmas, as crianças ainda se encontravam em processo de alfabetização. Em relação à especificidade da LIBRAS, consideramos as recomendações de Albres (2012) e Gesser (2012), de que o registro gráfico na língua materna, recurso amplamente utilizado por aprendizes de línguas orais, deve ser usado com cautela nos cursos de línguas de sinais a fim de não distanciar os aprendizes da língua-alvo. Isso porque, ao efetuarem anotações durante as aulas, os alunos deixam de manter contato visual com o professor, perdendo as informações que estão sendo sinalizadas e prejudicando a interação. No entanto, em nossa proposta, a Língua Portuguesa não foi excluída das dinâmicas e o seu uso na modalidade oral foi considerado apropriado em momentos de explicações e de dúvidas, servindo de referência aos aprendizes na realização de generalizações e de estratégias comunicativas, conforme sugerido por Gesser (1999). Destacamos, ainda, que apesar de não incentivarmos o registro escrito em Língua Portuguesa, disponibilizamos aos estudantes materiais impressos que dispunham de imagens que representavam os sinais da LIBRAS trabalhados durante as aulas.

Finalmente, ressaltamos que o contexto do ensino influenciou positivamente a aprendizagem. Por serem realizadas no espaço escolar, as aulas contaram com a presença dos professores regentes das turmas, o que foi importante tanto para motivar os alunos, quanto para o trabalho realizado na formação continuada dos docentes. De maneira geral, os professores da escola não tinham conhecimentos em LIBRAS e aproveitaram a oportunidade para adquirir noções sobre a língua. Por sua vez, os alunos, ao perceberem que os docentes, também, participavam das aulas, sentiam-se mais motivados e valorizavam a experiência. Um destaque apontado pelos professores regentes foi o fato de que alunos com problemas comportamentais, com diagnóstico de distúrbios de aprendizagem ou com deficiências, apresentaram um desempenho surpreendente no curso.

As aulas de LIBRAS tiveram apoio de familiares, pais e responsáveis, que frequentemente procuraram pelas professoras, buscando por informações sobre outros cursos

nos quais as crianças pudessem dar continuidade à aprendizagem da língua, dado o desempenho que vinham apresentando desde a implantação do projeto na escola. Infelizmente, naquele momento, a demanda de continuidade do curso para essas turmas não pode ser atendida, devido à proposta original, acordada com a direção da escola, de que nos próximos semestres o curso seria oferecido para as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e aos professores. Segundo relatos dos familiares, a língua era assunto recorrente no ambiente familiar, visto que as crianças partilhavam o que haviam aprendido na escola. Em nossa opinião, o curso atingiu o propósito de difusão da LIBRAS em âmbito social. Além disso, os estudantes relatavam que procuravam conversar com pessoas surdas sempre que tinham oportunidade, ainda que por meio de perguntas e respostas simples, ou apenas mencionando que estavam aprendendo a LIBRAS na escola.

Como era de se esperar, não foi possível tornar as crianças fluentes na LIBRAS. No entanto, ao analisarmos o processo de ensino-aprendizagem da língua, verificamos que a quantidade e qualidade da comunicação adquirida superaram nossas expectativas como pesquisadoras, pois, mesmo em um curto período de tempo, as crianças ouvintes conseguiram desenvolver uma comunicação básica na língua. O fator que muito contribuiu para o envolvimento dos estudantes nesse processo de ensino-aprendizagem foram as situações em que a comunicação era estimulada. Dessa forma, constatamos que o ensino da LIBRAS a partir da proposta comunicativa, aliado à adequação dos recursos metodológicos e didático-pedagógicos quanto à modalidade da língua, bem como às características dos aprendizes, foi fundamental para se promover a aquisição da língua com autonomia.

Considerações finais

Diante das políticas de inclusão educacional e diante do acesso preferencial dos estudantes surdos às escolas regulares, faz-se urgente a necessidade de ações que preparem a comunidade escolar e a sociedade em geral para se comunicarem com eles. E, ainda, a necessidade de pesquisas que embasem tais práticas.

Nesse âmbito, a partir do reconhecimento legal da LIBRAS como a língua da comunidade surda brasileira, seu processo de ensino e aprendizagem ganhou visibilidade e passou a ser ofertado para os mais diversos públicos, com vistas ao seu uso e divulgação. Para o público infantil, a iniciativa ainda é bastante tímida e são raras as investigações científicas que se debruçam sobre a temática.

Diante disso, a pesquisa sobre o ensino da LIBRAS para crianças ouvintes se constitui uma iniciativa pioneira. Iniciativa essa que está embasada em referenciais teóricos da Linguística Aplicada que tratam do ensino de línguas e contribuir para a formação de professores de LIBRAS e para a adaptação de metodologias de ensino que sejam adequadas à modalidade visuo-espacial da língua e às peculiaridades do público infantil.

Nesta pesquisa, ao entendermos que a abordagem comunicativa se fundamenta em um processo de ensino e aprendizagem destinado ao uso da língua em interação com seus falantes, consideramos que o curso alcançou esse propósito, pois as crianças conseguiram estabelecer pequenos diálogos com usuários da LIBRAS. Tais resultados foram atingidos, em grande parte, pelo desempenho das professoras, que, ao assumirem o viés comunicativo, buscaram promover situações nas quais fossem exigidas situações reais de comunicação. Obviamente, em diversos momentos, essas situações foram apenas tentativas de aproximações dos contextos de uso natural da língua.

Em relação aos recursos didático-pedagógicos e às metodologias de ensino empregadas para o público infantil, julgamos que os jogos e as brincadeiras foram facilitadores da aprendizagem, pois permitiram interações e comunicações significativas entre as crianças. Por meio das atividades lúdicas e das produções em grupos, as docentes puderam mediar situações em que os aprendizes expandiam suas aquisições linguísticas e negociavam significados, tornando as aulas colaborativas, estimulantes e divertidas.

Conscientes das especificidades da língua, o estímulo às percepções visuais e espaciais e sua aproximação dos aspectos culturais da comunidade surda foram fundamentais para o entendimento de quem é a pessoa surda que usa a LIBRAS e se identifica com ela. Tal aproximação se fez necessária para se desmistificar algumas concepções sobre a língua de sinais e para valorizá-la e prestigiá-la como as demais línguas orais. Além disso, as situações que demandaram a utilização da língua com usuários surdos estimularam a empatia e sua importância nos espaços educacionais e sociais.

Podemos considerar que as metodologias e estratégias viabilizadas no curso foram facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem da LIBRAS para crianças, por se apropriarem, em grande parte, da abordagem comunicativa. Tal resultado foi possível pautado na reflexão sobre a atuação docente que considerou o ensino da língua como um processo educativo, contribuindo, assim, para a formação do ser humano. Acreditamos que o desenvolvimento de projetos como esse possa colaborar para a formação social e educacional

dos indivíduos desde os pesquisadores até as crianças e a comunidade escolar, devendo ser ampliados para fortalecerem o uso e a difusão da língua de sinais.

Conscientes da escassez de trabalhos que tratam da temática do ensino de LIBRAS para crianças ouvintes, os apontamentos do presente artigo não esgotaram as discussões sobre o assunto; apenas iniciaram reflexões que possam incentivar novas pesquisas ou atribuir novos significados aos estudos de língua e linguagem no campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. *Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão*. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União, em 24 de abril de 2002.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicado no Diário Oficial da União, em 22 de dezembro de 2005.

BROWN, H. D. *Breaking the Language Barrier*. Yarnouth: Intercultural Press, 1991.

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP, 2001.

_____. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, v. 52, n. 2, p. 105-112, 2003.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARVALHO, J. G.; AMBRÓSIO, J. A. A.; ALVES, S. D. A. W.; VALADÃO, M. N. Ensino-aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais para crianças. In: *Revista de Ciências Humanas. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças*. Viçosa: UFV, p. 316-326, 2013.

GESSER, A. *Teaching and Learning Brazilian Sign language as a Foreign Language: a microethnographic description*. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 1999.

_____. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da realidade surda e da língua de sinais*. São Paulo: Parábola Editorial 2009.

_____. Entre a tradição e a necessidade: visões sobre ensinar e aprender a LIBRAS de um professor surdo e suas alunas ouvintes. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 217-224.

_____. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa: Projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *Learning how to mean: explorations of language*. Londres: Longman, 1973.

LACERDA, C. B. F. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. B. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 53-63, 2004. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11620/8352>>. Acesso em: 09 set. 2015.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

MOYLES, R. Janet. *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, E. C. Jogos na educação de surdos: propostas de uso de objetos de aprendizagem. In: V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas - V EPEAL, 2010, Maceió. *Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social*. Maceió, 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/JOGOS-NA-EDUCACAO-DE-SURDOS-PROPOSTA-DE-USO-DE-OBJETOS-DE-APRENDIZAGEM.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

PINTER, A. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: OUP, 2006.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. *Língua de sinais - instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. N.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RICHARDS, J. C. *Planejamento de metas e objetivos em programas de idiomas*. São Paulo: SBS, 2003.

_____. *O ensino comunicativo de língua estrangeira*. São Paulo: SBS, 2006.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. D.E.L.T.A., v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

ROCHEBOIS, C. B. Ensinar uma língua estrangeira às crianças: Savoir-faire, Savoir-dire. In: Revista de Ciências Humanas. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças, Viçosa: UFV, p. 285-296, 2013.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 23, n. 3, p. 279-286, 2007.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SLOMSKI, V. G. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2010.

SUMIYA, A. H.; GOTTI, R. L.; ROCHEBOIS, C. B. Aprender brincando: o ensino aprendizagem de Francês para crianças. Revista de Ciências Humanas, v. 13, n. 2, p. 342-354, 2013.

TONELLI, J. R. A.; LIMA, H. O. Atividade de desenho sobre histórias infantis na aprendizagem de Inglês para crianças. In: Revista de Ciências Humanas. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças, Viçosa: UFV, p. 355-375, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WILCOX, S.; WILCOX, P. *Aprender a ver*. Tradução Tarcisio de Arantes Leite. Coleção Cultural e Diversidade Arara Azul. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

A ESCOLA INCLUSIVA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: APROXIMAÇÕES ELISIANAS

Ricardo de Figueiredo Lucena¹

Rayssa Maria Anselmo de Brito²

Resumo: Analisar a escola inclusiva buscando trazer aproximações a partir das contribuições das pesquisas e das concepções eliasianas, consiste em situar nossa pesquisa em um olhar para as figurações formadas no âmbito desta escola, sendo esta um estudo de caso, a qual tem como objetivo: compreender as aproximações possíveis de Norbert Elias - por meio de sua sociologia figuracional - com a escola inclusiva, a fim de refletir sobre as questões relacionadas à pessoa com deficiência, além de realizar um mapeamento do que já fora escrito envolvendo o processo civilizador e a pessoa com deficiência. Questionando-nos, sobretudo, se as concepções e os papéis assumidos pelos profissionais da educação de uma escola pública do município de Bayeux – PB estariam contribuindo no processo de inclusão da pessoa com deficiência. Destacando que as figurações entre estes são fundamentais, quando discutimos uma educação que se propõe a ser inclusiva.

Palavras-chave: Figurações. Escola Inclusiva. Pessoa com Deficiência.

Abstract: Analyze the **inclusive** school seeking to bring approaches from the contributions of researchs and of conceptions eliasianas, is to situate our research at the figurations formed within this school, being this a case study, which aims to: understand the possible approaches of Norbert Elias - through its figurational sociology - with the inclusive school in order to reflect on issues related to people with disabilities, and perform a mapping of what has been written involving the civilizing process and the disabled . Questioning us, especially if the concepts and the roles assumed by the teachers of a public school in the city of Bayeux - PB would be contributing in the process of inclusion of people with disabilities. Highlighting that the figurations of these are essential when discussing an education that aims to be inclusive.

Keywords: Figurations. Inclusive School. Person with Disabilities.

Considerações iniciais

Ao perceber que a chegada da Pessoa com Deficiência - PcD à escola pode ser interpretada como uma tentativa de negar a sua deficiência, abraçando um discurso de normalidade, baseado na busca de uma suposta “igualdade” entre os indivíduos, percebemos

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: cacolucena@gmail.com.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: rayssambrito@gmail.com

que em contrapartida tal aspecto pode ser considerado como um avanço, uma vez que a PcD é agora vista como sujeito de direitos, sendo quem é, e possuindo diferentes potencialidades.

Ao discutir a questão da normalização, Mantoan (2004, s/p) assinala que:

Por meio dos processos de normalização as escolas e instituições especializadas proclamam o seu poder e propõem sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” que regula as suas práticas educativas e a avaliações de seus alunos.

Observemos que a autora nos alerta à sutileza com a qual a escola pode vir a se relacionar com o aluno com deficiência, de modo a moldá-lo a comportamentos e características julgadas por estes como positivas e que pressupõem uma identidade considerada *normal*, quando na verdade tal escola deveria trabalhar no patamar das diferenças. Assim a mesma afirma que “assegurar o direito à diferença na escola é ensinar a incluir e, se a escola não tomar para si esta tarefa, a sociedade continuará perpetuando a exclusão nas suas formas mais sutis e mais selvagens”. (MANTOAN, 2004, s/p).

A Educação Inclusiva, nesta perspectiva é então compreendida como aquela que:

Atenta à diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma que se promovam a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos (CAMPBELL, 2009, p. 141).

Nesse sentido, compreendemos que embora os documentos oficiais apresentem a pessoa com deficiência como sendo “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em integração com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2007, p. 9), preferimos percebê-las como sujeitos diversos e com diferentes potencialidades, assim, não nos deteremos sobre as limitações destas, contudo, lançaremos nosso olhar sobre o que pode ser construído a partir das condições que lhes conferem.

Entre os elementos fundamentais do fenômeno a ser estudado, ressaltamos os papéis dos profissionais da educação, sejam eles professores, gestores, equipes pedagógica e de apoio, assim como os discentes com deficiência, além das práticas dos primeiros para com este último grupo, o que nos permite inferir que, estudamos o triângulo didático, descrito por

Ferdinand Rohr (2007, p.56) da seguinte maneira: “se perguntarmos quais são os elementos fundamentais indispensáveis da educação como fenômeno humano, temos de elencar ao responder, no mínimo três: o educador, o educando e a tarefa educacional que liga os dois”. O que numa perspectiva eliasiana localiza-nos agora na relação entre eles e, não apenas, na figura de um deles em separado, mas na figuração que juntos estes formam, considerando que a educação se desenvolve como um processo social, o qual envolve diversos indivíduos situados em diferentes esferas da sociedade e de poder, tal como compreendemos nos processos sociais³, a partir de uma perspectiva eliasiana.

Entendemos por configuração o conceito Elíasiano, no qual mais do que analisar o indivíduo e/ou sociedade, separadamente, ganhamos agora a oportunidade de analisar as relações de interdependência entre estes, indivíduo e sociedade, conforme é elucidado:

Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderia nos arriscar a dizer, apenas como pluralidade, apenas como configurações. (ELIAS, 2011, p.249).

Nesta compreensão, partimos do pressuposto que por educador será compreendido todo aquele que possui a atribuição de, no âmbito escolar, educar, e por educandos aqueles que uma vez matriculados, recebem as atenções e os seus esforços pedagógicos visando o seu desenvolvimento.

Logo, inquietamo-nos diante das seguintes interrogações: Estaria a escola inclusiva contribuindo no processo de individualização da pessoa com deficiência? Como as inter-relações vividas no cotidiano escolar podem contribuir para a inclusão destas pessoas?

Feito isto, temos visto que apesar de outros trabalhos já terem sido realizados com uma temática próxima a esta, descobrimos na sociologia figuracional do sociólogo alemão Norbert Elias a oportunidade de perceber o presente objeto através de novas lentes, o que possibilitará uma nova compreensão deste fenômeno social.

Desse modo, o presente artigo nasce com o objetivo de compreender as aproximações possíveis de Norbert Elias - por meio de sua sociologia figuracional - com a escola inclusiva, a fim de refletir sobre as questões relacionadas à pessoa com deficiência, além de realizar um mapeamento do que já fora escrito envolvendo o processo civilizador e a pessoa com

³ Processos Sociais são compreendidos na ótica eliasiana como sendo “as transformações amplas, contínuas e de longa duração... de figurações formadas por seres humanos, ou de seus aspectos, em uma de duas direções opostas. Uma delas tem, geralmente, o caráter de ascensão, a outra o caráter de declínio” (ELIAS, 2006, p. 27-28). A este respeito discutiremos melhor em um momento mais à frente neste mesmo estudo.

deficiência, buscando também uma possível relação entre Norbert Elias e as pesquisas sobre a temática da inclusão educacional.

Cabe salientar que a presente atividade, constitui-se também no início de nossa jornada enquanto pesquisadora (na figuração formada entre orientador-orientanda) num estudo teórico-analítico o qual se constitui numa primeira aproximação de minha dissertação de Mestrado em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Mapeando os achados teóricos

Buscando melhor nos apropriar de nosso objeto de estudo, consideramos importante realizar um mapeamento das pesquisas acadêmicas já realizadas envolvendo o fenômeno da inclusão educacional e os conceitos inerentes a uma pesquisa eliasiana. Assim, optamos por realizar tal pesquisa por meio do portal da *Scielo*, uma vez que este nos oferece a oportunidade de obter um panorama das produções a nível nacional e cuja credibilidade se faz imprescindível em uma pesquisa científica.

Logo, demos preferência por iniciar nossa pesquisa partindo de palavras-chave que apontassem ao contexto macro das pesquisas eliasianas, começando assim pela combinação *Norbert Elias e Educação*, o que nos permitiu compreender como esse autor vem contribuindo para pesquisas educacionais de um modo geral. Em seguida, restringimos nossa busca às pesquisas envolvendo *Norbert Elias e Inclusão* encerrando, por fim, com trabalhos que num contexto micro (ou seja, mais especificamente focado), envolvessem a “sociologia figuracional e escola” e/ou a “sociologia figuracional e a pessoa com deficiência”.

Achados sobre Norbert Elias e educação

Quando pesquisamos as palavras chaves *Norbert Elias e Educação* encontramos um total de sete artigos acadêmicos assim intitulados: 1- *A escolarização como projeto de civilização*, de Cynthia Greive Veiga; 2- *Educação, infância e leitura: contribuições da teoria dos processos civilizadores de Norbert Elias*, de Juliana Bernardes Tozzi; 3- *Marcel Mauss e Norbert Elias: notas para uma aproximação epistemológica*, de Maria da Graça Jacintho Setton; 4- *A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor*, escrito pelos autores

Dagmar Hunger, Fernanda Rossi e Samuel de Souza Neto; 5- *Família, escola e mídia: um campo com novas configurações*, de Maria da Graça Jacintho Setton; 6- *As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia*, de autoria da Carla Araújo; 7- *Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1920-1937)*, das autoras Liliana Müller LaroccaI e Vera Regina Beltrão Marques.

Em *a escolarização como projeto de civilização*, a autora Cynthia Veiga discute os conceitos de escolarização (a compreendendo como um dispositivo e não como um objeto, uma vez que a autora parte de uma concepção foucaultiana, isso porque “o autor elabora esse conceito de forma que possibilite outra forma de pensar-se os objetos e conceitos da História” (VEIGA, 2002, p.90).

Historiadora, Veiga utiliza-se de conceitos de Foucault e Norbert Elias, ressaltando aproximações e distanciamentos entre os dois autores, a fim de compreender como tem se dado o processo de escolarização no Brasil, concluindo seu trabalho ao discutir com as seis propostas para o próximo milênio, de Italo Calvino (1993), sobre os quais se apresentam: a preservação da leveza, a rapidez, a exatidão, a visibilidade, a multiplicidade e a consistência, todos sendo aplicados ao contexto da educação.

Tozzi (2013) escreve sobre *Educação, infância e leitura: contribuições da teoria dos processos civilizadores de Norbert Elias*, para esta autora “as ideias de Elias oferecem mote a várias chaves de abordagem e de inspiração para o estudioso das questões políticas e culturais que acompanham o desenvolvimento das sociedades do Ocidente.” (TOZZI, 2013, p.130). Assim, a mesma discute conceitos eliasianos como civilidade, a partir de suas principais obras como *O processo civilizador*, *Introdução à sociologia* e entre outras, as quais a permitem analisar os livros destinados à infância como instrumentos de civilização, apontando por fim para leis nacionais, as quais regem as questões relacionadas aos livros (de um modo geral) na sociedade brasileira.

Ao lermos o trabalho da Maria da Graça Setton, intitulado *Marcel Mauss e Norbert Elias: notas para uma aproximação epistemológica* vemos que a autora busca estabelecer relações teóricas entre tais cientistas sociais, observando nestes o ponto convergente que seria a preocupação em compreender os aspectos ligados aos processos socializadores, observando, portanto, que ambos autores permitem “visualizar a noção de socialização ou as relações indivíduo e sociedade, com base em uma perspectiva dialógica, multidimensional e interdisciplinar.” (SETTON, 2013, p.206).

Outro trabalho também realizado por esta autora intitula-se *Família, escola e mídia: um campo com novas configurações*, no qual a autora objetiva refletir sobre a

particularidade do processo de socialização e de construção das identidades dos sujeitos no mundo contemporâneo. Para tanto, analisa os papéis interdependentes exercidos pelas chamadas instâncias socializadoras: a família, a escola e a mídia. Ao perceber que nem a família, nem a escola, possuem papéis fixos e estáticos frente à construção identitária dos indivíduos, a autora vem discutir a mídia como sendo um terceiro elemento a disputar pelo poder e, assim, novas relações ou configurações vão surgindo, propondo novos equilíbrios nesses gradientes de poder que emergem em nossa sociedade.

Já ao adentrarmos no trabalho dos autores Hunger, Rossi e Souza Neto, cujo título é *A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor* vemos que os autores buscam em Elias aporte teórico visando compreender o que vem a ser o professor por uma ótica eliasiana, trazendo assim, importantes contribuições deste sociólogo, sobre as quais destacamos as relações de poder presentes neste trabalho ao se discutir os jogos de poder, antes discutidos por Elias, agora trazidos ao contexto educacional. Logo, tais autores afirmam que “o professor é um ser eminentemente social e histórico” (HUNGER; ROSSI; NETO, 2011, p.699) e que, portanto, não pode ser observado e compreendido de modo isolado, pelo contrário:

[...] é inseparável do meio em que se encontra inserido; é um ser embriagado de cultura, e sua forma de pensar e agir são direcionadas, esteja ele consciente ou não, por suas percepções e manifestações diante do contexto sociocultural e histórico de seu tempo, que é fruto de todo um passado. (HUNGER; ROSSI; NETO, 2011, p.699).

O trabalho seguinte o qual analisamos intitula-se *As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia*, escrito por Carla Araújo (2001), no qual a autora desenvolve uma pesquisa participante numa escola do município de São Paulo, sendo esta destacada por vivenciar a violência em seu cotidiano escolar, o que permite a autora desenvolver uma discussão acerca do processo de construção de identidade bem como um entendimento do que seria juventude, entendida em sua pluralidade de possibilidades, observando jovens de uma comunidade periférica e percebendo o contexto de insegurança, ameaças e constantes violências, as quais estes estavam submetidos. A mesma conclui observando que embora o cenário nos faça desacreditar da instituição escolar como agente transformador, ela que por vezes é pouco percebida, acaba se tornando um ponto de encontro para tais jovens, encontro este que justificaria seus frequentadores mesmo havendo tanto aspectos negativos, conforme já mencionado.

Por fim, encontramos o ensaio *Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1920-1937)*, das autoras Liliana Müller Larocca e Vera Regina Beltrão Marques. Neste artigo as autoras inspiram-se nas ideias de processo civilizador de Norbert Elias para lançar um olhar histórico buscando compreender o papel da escola paranaense no período retratado. Para além do papel de transmissora de conhecimentos, a escola desta época deveria priorizar a formação de novos e higienizados cidadãos, assim de acordo com as autoras os investimentos deveriam estar em “cuidar, proteger e higienizar a infância, por meio da escola”, sendo esta “tarefa assumida com vistas à inserção do Paraná no processo de saneamento sanitário e social” (LAROCCA; MARQUES, 2010, p. 658).

Norbert Elias e inclusão

Ao utilizar as palavras chaves Norbert Elias e Inclusão, encontramos três trabalhos que faziam referência a esta temática, sendo eles intitulados: *Do espaço do sujeito ao espaço mundial: uma nova maneira de aprender a realidade*, escrito por Márcio Carneiro dos Reis; *Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX*, realizado por Cynthia Greive Veiga e *A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional*, trabalho realizado pelos autores Reginaldo Celio Sobrinho e Edson Pantaleão Alves.

Assim, vemos o trabalho de Marcio Reis analisando obras de Boaventura Souza Santos e Norbert Elias, a fim de propor a “inclusão no Mapa da Estruturação-Ação das sociedades capitalistas no espaço mundial de outros dois espaços estruturais nele não contemplados: o espaço do sujeito e o espaço do grupal” (REIS, 2002, p. 397). Cabendo ressaltar que para este autor a inclusão de ambos os espaços seriam importantes para se compreender uma realidade em movimento, justificando, pois, a necessidade por perceber que o Mapa da Estruturação-Ação, embora “se posta como uma alternativa à teoria do sistema mundial, que se baseia apenas em um macro-estrutura: a divisão mundial do trabalho” (REIS, 2002, p.407), não haveria menção a dimensão do “eu” e do “nós”.

Já em tratando do trabalho de Veiga (2010) vemos que a mesma objetiva neste ensaio “discutir o processo de inclusão das crianças pobres, negras e mestiças na escola elementar a partir da prerrogativa constitucional de extensão da escolarização a todos os cidadãos brasileiros” (VEIGA, 2010, p.263), para tanto traça como hipótese principal de seu trabalho:

[...] a precariedade do desenvolvimento da escola pública no Brasil, ao longo do século XIX, esteve associada à também precária condição de vida da população. Esse fato interferiu no entendimento quanto às possibilidades de escolarização das crianças pobres, negras e mestiças e quanto à qualidade de sua inserção social. (VEIGA, 2010, p.263).

Assim a autora busca nas proposições teóricas de Norbert Elias, conceitos ligados ao processo de civilização e as formas de estigmatização, percebendo que embora os discursos dos gestores entrevistados apontassem para a educação popular como condição primordial para o progresso e a civilização, observa-se que “a inclusão das crianças negras e mestiças nas escolas, os mecanismos internos de exclusão há muito estiveram presentes na história brasileira” (VEIGA, 2010, p. 282).

Sociologia figuracional e a escola

Por fim, ao realizar a pesquisa utilizando as palavras chaves *Elias e a Pessoa com Deficiência* ou *Sociologia figuracional e escola* encontramos apenas uma pesquisa já apresentada nas buscas anteriormente citadas, visto que o trabalho realizado pelos autores Sobrinho e Alves, constitui-se portanto, como sendo pioneiros no tocante às pesquisas eliasianas e a pessoa com deficiência, aspecto que corrobora com a justificativa por nós apresentada sobre a qual se reafirma a necessidade de mais estudos que busquem melhor compreender os fenômenos educacionais sob uma ótica eliasiana.

Desse modo, encontramos o trabalho intitulado *Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos da educação especial*, no qual os autores Sobrinho e Alves (2014) apresentam os resultados de dois estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa “Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. Neste ensaio, os autores objetivam “evidenciar as implicações do processo de ressignificação do conhecimento social relativo à educabilidade da pessoa com deficiência na inter-relação família, escola e gestores públicos da educação especial.” (SOBRINHO; ALVES, 2014, p.171).

Para tanto, os autores tomam como referência os pressupostos teóricos da sociologia figuracional desenvolvida por Norbert Elias, partindo, sobretudo, do entendimento deste autor sobre o que seria o conhecimento quando estes utilizam Elias (2005) para justificar o que este

define por conhecimento, o qual consiste no “processo de construção (e de consolidação) do conjunto de símbolos, compartilhados pelas pessoas num grupo de específico.”

Permanências e alterações: um caminho metodológico que se vai construindo

Conforme Fazenda (2001, p.15) “escrever é um hábito que vai sendo aprimorado apenas no seu contínuo exercício”, percebemos que ao ler e reler textos próprios nos leva a enxergar as minúcias a serem alteradas de modo a lapidar nosso objeto de pesquisa, e com a metodologia a qual estamos desenvolvendo ao longo de nossa dissertação de mestrado não é diferente.

Logo, pensando na realidade atual das escolas, percebemos que embora se questione o número de matrículas dos alunos com deficiência ao longo dos últimos cinco anos, o que se há em vista para ser analisado consiste em como a escola tem percebido a chegada da pessoa com deficiência e como tem se construído as relações nesse espaço figuracional que é a escola. Começamos a refletir sobre o questionamento central de nossa pesquisa e percebemos que nos indagamos sobre como as relações de interdependência entre os profissionais da educação e discentes com deficiência podem favorecer o processo de individualização destes últimos. Tomando como cenário de nossa pesquisa uma escola pública do município de Bayeux-PB, o que nos leva a delimitar o nosso trabalho enquanto Estudo de Caso, uma vez que segundo Robert Yin (1994, p.11, grifos nossos):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Desse modo, optamos por utilizar neste estudo duas estratégias para direcionar nossos escritos, no que tange tal fenômeno social: primeiro a pesquisa bibliográfica⁴, uma vez que iniciaremos discutindo os termos inerentes ao discurso da pessoa com deficiência, bem como contribuições teóricas do sociólogo Norbert Elias para, só então, adentrarmos no exercício

⁴ Cujo ponto de partida fora o mapeamento anteriormente apresentado.

reflexivo inerente à análise de conteúdo das entrevistas coletadas⁵ junto aos docentes sendo, portanto, esta última, a proposta metodológica propulsora de nossa pesquisa.

O que nos permite optar pela análise descritiva, uma vez que esta é:

[...] usada para descrever fenômenos existentes, situações presentes e eventos, identificar problemas e justificar condições, comparar e avaliar o que os outros estão desenvolvendo em situações e problemas similares, visando aclarar situações para futuros planos e decisões. (GRESSLER, 2004, p.54).

Para tanto, realizamos entrevistas semi-padronizadas, uma vez que é formada por: “perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal”. (BONI; QUARESMA, 2005, p.75).

Assim sendo, utilizamos como método para a análise dos dados, a análise de conteúdo das respostas recebidas nas entrevistas semi-padronizadas, uma vez que segundo Bardin (2011) ela é caracterizada como:

[...] a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. (BARDIN, 2011, p.107).

Assim, esperamos contribuir para que novos estudos sejam realizados, buscando resignificar o processo de individualização da pessoa com deficiência, analisando os avanços e retrocessos deste processo e buscando refletir sobre a importância destes novos espaços (neste caso específico: a escola), como espaço figuracional privilegiado para a socialização, bem como ao processo individualizador deste indivíduo.

Porém, reconhecendo que este é um caminho cujos passos ainda serão melhor firmados, à medida que nossa pesquisa vá alcançando horizontes mais firmes e sólidos.

⁵ Neste estudo trazemos nossas primeiras análises, além de realizar as primeiras inferências a partir dos recortes de falas apresentados.

Processo civilizador e de individualização: situando as questões relacionadas à pessoa com deficiência

Em Elias os processos civilizadores são considerados amplos contínuos e de longa duração. *Amplos*, à medida que abarcam toda a sociedade, desde as pessoas não-deficientes às pessoas com deficiência. *Contínuos*, à medida que não se concebe que uma sociedade tenha alcançado o *status quo* de civilizada, posto que os indivíduos em suas relações modificam os outros e a si mesmos gerando novos costumes continuamente, acreditando inclusive ser possível que os processos civilizadores são passíveis de avanços e de retrocessos. Percebendo como são tratadas as pessoas com deficiência, ora como sujeitos passíveis de serem sacrificados⁶ ou exclusões e ora como sujeitos considerados com seus direitos e deveres. E de *longa duração*, à medida que as mudanças nele percebidas ocorrem paulatinamente, de modo que o hoje concebemos por civilizado não é o mesmo que as sociedades atrás.

Todavia, o processo civilizatório não está restrito a um grupo menor unicamente, uma vez que para isto seria necessário isolar tais indivíduos desconsiderando as suas interligações a outros indivíduos e assim por diante.

No entanto, quando tratamos como a Pessoa com Deficiência - PcD se situa neste processo civilizador, estamos com isto buscando compreender o que mudou na sociedade como um todo, no tocante às questões ligadas a PcD, como a sociedade percebe a deficiência nos dias atuais, tendo em vista que atualmente não se concebe mais que indivíduos com deficiência sejam passíveis de serem sacrificados, pelo contrário, em contrapartida, aceita-se que o governo subsidie os custos referentes a este sujeito, o que consideramos como sendo um avanço, posto que, são deveres do Estado a preocupação e a manutenção dos direitos fundamentais como saúde, educação e moradia, direitos estes que uma vez expandidos a todos os cidadãos abarcam também a PcD.

Logo, o indivíduo com deficiência passa a ser visto como um ser humano, capaz de aprender e de modificar seus comportamentos, uma vez que em Elias (2008, p. 119) tais comportamentos são vistos como *o ajustamento a situações mutáveis*. E como esta nova compreensão gera novas concepções e novas reconfigurações e assim, paulatinamente, vai modificando toda a sociedade.

Ao atentar para o controle da violência, vê-se que o processo civilizador começa avançar, de modo que “em linhas gerais, o entendimento do sentido dado por Elias à ideia de processo civilizador é considerado por duas categorias básicas: poder e violência.”

⁶ De acordo com Glat et al. (2011, p.2) “sabe-se que em Esparta, na Grécia antiga, os indivíduos com deficiência eram cruelmente assassinados, arremessados de altos precipícios”.

(LUCENA, 2007, p.2), ou seja, o processo civilizador estaria atrelado ao controle da violência e as balanças de poder estabelecidas sobre quem os detém em maior e menor grau. Gerando, no tocante à pessoa com deficiência, novos entendimentos do que seria aceitável e não aceitável e, por fim, em como chega à escola, a qual não se encontra alheia a tudo que já foi desenvolvido até aqui.

Logo, Quintaneiro (2010, p.71) caracteriza o processo civilizatório como “um movimento de longa duração, não intencional ou planejado pelos indivíduos e grupos que nele participam”. E que estaria intrinsecamente ligado à “moderação dos impulsos da vida instintiva e afetiva, à pacificação das condutas, as formas mais complexas de organização política e divisão do trabalho” (QUINTANEIRO, 2010, p.71).

Ao tratar da história da criança e da infância brasileira, Sarat e Xavier (2012) afirmam ser esta constituída de alguns elementos, os quais são: a família, a escola e a sociedade, sobre o qual ressaltamos em nosso trabalho o papel da escola, no qual elas afirmam: "A escolarização que representa o reforço e a legitimação das normas e regras deste grupo social e funciona como continuidade de inserção nas relações de convivência". (SARAT; XAVIER, 2012, p.169). Relações estas, iniciadas na família e continuadas (ou expandidas) na escola e que culminaram em "relações de interdependência que completam a sociedade" (SARAT; XAVIER, 2012, p.169).

Para tais autoras "foi a partir do caráter 'civilizador da escola' que ocorreu uma intensificação da criança 'civilizada' em um processo intenso e coercitivo de suas pulsões/emoções " (SARAT; XAVIER, 2012, p.171). E que "Elias define que o processo de autocontrole social e individual, avança de acordo com a civilização." (SARAT; XAVIER; 2012, p.194).

Em suma, refletimos que o processo civilizador para Elias “se constitui, então, numa mudança na conduta e nos sentimentos humanos, através da implantação de regras comportamentais” (ELIAS, 2011, p. 193-194).

Além de concordarmos com a visão deste autor, o qual considera que foi após o estudo do processo civilizador que “evidenciou-se com bastante clareza a que ponto a modelagem geral e, portanto, a formação individual de cada pessoa, depende da evolução histórica do padrão social, da estrutura das relações humanas”. (ELIAS, 1994, p.24).

Análise do processo de individualização da pessoa com deficiência⁷

“Sendo relacional e dialógico e ao mesmo tempo singular, o ser humano se constrói no encontro com o outro e nos embates com as diferenças” (Mantoan, 2004, s/p). Partindo deste entendimento, percebemos a escola constituir-se neste espaço em que ocorre tais embates e onde tais indivíduos reconhecem suas singularidades e, ao mesmo tempo, percebem a presença do outro, como sujeito que sendo diferente de si é também possuidor de características que lhes são únicas.

A esse respeito, Mantoan (2004, 2004, s/p) afirma que:

Conviver com o outro, reconhecendo e valorizando as diferenças é uma experiência essencial à nossa existência, mas é preciso definir a natureza dessa experiência, para não se confundir o estar com o outro com o estar junto ao outro. Estar junto ao outro tem a ver com o que o outro é – um ser que não é como eu sou, que não sou eu. Essa relação forja uma identidade, imposta e rotulada pelo outro.

Logo estar com este “outro” numa perspectiva relacional seria o oposto de estar apenas na presença do outro, uma vez que é nesta relação que se percebe “o ser que não é quem eu sou”. Numa escola inclusiva seria o mesmo que perceber na convivência dos próprios alunos a oportunidade de se discutir as diferenças e de assim contribuir na construção de seus processos identitários.

Um exemplo disto é quando alunos sujeitos não-deficientes convivem com alunos que possuem alguma deficiência, sabemos que o primeiro perceberá no segundo uma limitação que este (o primeiro) não possui, mas que neste processo inverso o segundo também perceberá no primeiro, habilidades e dificuldades que o outro não possui e vice-versa.

Segundo Campbell (2009, p. 152) “todo aluno merece uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender na convivência com as diferenças e que valorize o que ele consegue entender do mundo e de si mesmo”.

Desse modo, buscamos inicialmente compreender se a chegada da pessoa com deficiência teria implicado em alguma mudança no cotidiano desta escola campo de nosso estudo, e em todas as falas percebemos que havia alguma mudança nesta instituição, que

⁷ Neste tópico trazemos recortes das falas, as quais foram extraídas das entrevistas semi-padroneizadas, construídas no decorrer da coleta dos dados de nossa pesquisa de Mestrado. Cabendo ressaltar que os sujeitos de nossa pesquisa foram apresentados com nomes fictícios, sendo mantidos apenas os cargos originais os quais estes ocupam nesta instituição escolar.

apesar de ter sido fundada há mais de trinta anos, percebia a inclusão como sendo um fenômeno recente.

A escola mudou muito. Mudou em relação a você trabalhar com as crianças que a gente diz “normais”, da sala regular. Que foi a partir do momento que a gente começou a mostrar pra eles que aquela criança precisava de um cuidado especial e eles aqui na escola, por incrível que pareça, eu acho muito bonito, eles tem cuidado com os meninos especiais daqui. **(Gestora Gabriela)**.

Embora a Gestora Gabriela descreva a inclusão como um processo romantizado, a mesma demonstra em sua fala que a chegada destes alunos implicou em mudanças consideráveis e que a convivência com estes a fez perceber as crianças com deficiência sob um novo prisma, em concordância com esta, percebemos na fala da Gestora Giulia que é entre os alunos a maior mudança, uma vez que:

Percebo, eu percebo até no próprio alunado da escola que eles recebem bem os alunos na escola, eles aprendem com isso, **eles aprendem a respeitar**, mais do que os próprios pais, que você vê que tem pais que dizem assim: - Ah! Eu não quero meu filho estudando com esses doidos não. Mas eles (as crianças) respeitam mais que os pais. Eles cuidam dos outros, eles não mexem com as crianças deficientes. E escola ficou mais alegre com eles **(Gestora Giulia)**.

Assim, percebemos na figuração aluno-aluno a possibilidade de propor novas atitudes mais favoráveis à inclusão destes, pois “o apoio ao colega com dificuldade nas salas de aula e a cooperação são atitudes extremamente úteis que tem sido pouco utilizadas nas escolas” (CAMPBELL, 2009, p.162). Além de também compreender que uma vez envolvendo os alunos em ações de respeito e de solidariedade, pais e familiares tenderão a perceber as mudanças positivas que uma escola inclusiva pode ter, e assim perceber que esta é um espaço de todos, uma vez que a educação é também direito de todos eles.

Todavia, observamos na fala da Gestora Giulia uma possível fuga acerca da discussão de como a escola precisou/precisa se resignificar, trazendo para o centro da discussão a postura dos alunos/as frente aos colegas com deficiência. Ao longo de nossa pesquisa temos compreendido que o processo de inclusão entre criança-criança seja ela com deficiência ou não, ocorre quase que de modo natural, portanto, a maior transformação que deve ocorrer no cenário escolar se refere aos profissionais da escola, as adaptações curriculares, ao espaço físico e entre outros.

Nesta mesma perspectiva vemos a fala da supervisora afirmando que a escola:

Mudou muito. Por que eu cheguei nesta escola antes de ter alunos especiais. Então foi dois anos antes, no terceiro ano que eu estava aqui foi que começamos a receber sim, dois alunos, mas eles ficavam em sala só regular. Nós não tínhamos aparelhagem, nem tampouco jogos, nem materiais que pudessem trabalhar com eles. E eu via a dificuldade que a professora tinha para ensiná-los. Um desses alunos foi transferido daqui e a menina continuou. **(Supervisora Silvia).**

Tal profissional ao mencionar os dois alunos, não somente nos permite percebê-los como sendo os primeiros a adentrar nesta escola, ocasionando novas reconfigurações, como também nos chama a atenção, para as mudanças organizacionais ocorridas após tal fato, uma vez que desta supervisora também ouvimos:

Aí foi quando a escola foi contemplada pelo programa da Acessibilidade e a Sala de Recursos, que é o AEE. Aí, foi que pudemos dar **um atendimento melhor** a essas crianças, e aí começamos a receber mais crianças, e aí hoje temos bastante. Eles recebem os alunos como igual, eles socializam, eles são amigos e não mudou não, eles respeitam as crianças com deficiência. Eu percebo isso. **(Supervisora Silvia, grifos nossos).**

Assim, ela aponta para chegada da Sala de Recursos Multifuncionais-SRM como sendo mais um aspecto que pode contribuir para a escola inclusiva, não sendo o único, uma vez que esta o reconhece como sendo “um atendimento melhor”, o que sugere o reconhecimento do outros serviços/atendimentos que já vinham sendo feitos, porém que não eram tão satisfatórios, quando comparados aos atendimentos propostos pela SRM. Observamos ainda, que apesar da mesma ter falado das mudanças organizacionais, a inclusão no tangente a figuração aluno (não-deficiente)-aluno(deficiente) volta a ser objeto de discussão, aspecto que precisa ser sempre discutido ao analisar todas as configurações, a fim de promover uma inclusão de todos, independente de suas diferenças.

A este respeito Mantoan (2004) ressalta que ao somar a estes alunos a possibilidade de serem atendidos numa Sala de Recursos Multifuncionais por meio do Atendimento Educacional Especializado, as diferenciações em decorrência daqueles que possuindo alguma deficiência se tornam público desta sala, não significando, de forma alguma, uma exclusão, uma vez que:

A diferenciação pela deficiência, neste caso, não é discriminante, pois o atendimento educacional especializado visa à remoção de obstáculos que impedem esses alunos de acompanhar, na medida de suas possibilidades, as aulas, quando incluídos nas turmas comuns (MANTOAN, 2004, s/p).

E embora a Professora Poliana justifique em sua fala que as crianças já começam a se habituar a este contexto de mudanças percebido na escola inclusiva, ao mesmo tempo, é também desta professora a percepção de que ainda há muito a ser alcançado, uma vez que para algumas crianças ainda há um distanciamento e certo estranhamento frente à presença do aluno com deficiência.

Assim, hoje as **crianças já estão mais habituadas**, mas assim, **ainda existe, existe crianças que ficam meio recuadas**, pra se aproximar dessas crianças, ficam meio assim, sem querer participar, sem querer formar grupo com essas crianças. Ficam ainda com um certo receio de se aproximar. Mas aí com o decorrer a gente vai fazendo um trabalho de interação, vai adaptando eles, conversando que todos são iguais, mostrando que devemos respeitar as diferenças, que todos são iguais independente de qualquer coisa. Todos são iguais e merecem nosso respeito (**Professora Poliana**, grifos nossos).

Dessa forma, a professora Poliana traduz as mudanças na escola sempre focalizando na figuração aluno-aluno, não refletindo ou discutindo a figuração profissionais da educação-alunos (com-deficiência), o que evidencia que há uma dificuldade relacional, consequência de uma inclusão deficitária, e que embora fosse considerado como sendo algo superado (nas falas anteriores), averiguamos ao observarmos as vivências desta escola durante nossa pesquisa, que este é um desafio ainda não superado.

Assim, atentemos para o fato de que “as escolas, como a sociedade, são espaços de choques de interesses, e o avanço da participação de um grupo implica a reavaliação do outro” (CAMPBELL, 2009, p. 155). Verificamos que a mudanças narradas pelos sujeitos de nossa pesquisa concordam com a visão dos autores da educação inclusiva, os quais percebem esta como sendo um reconhecimento social de que eles são tão sujeitos de direitos quanto nós e que a participação mais ativa das pessoas com deficiência nos espaços sociais (inclusive a escola) sugere em constante reavaliação do que se torna aceitável e do que deve ser modificado.

Considerações finais

Por fim, após realizar o presente estudo, percebemos a quantidade de elementos que temos a frente buscando discutir esta escola que se denomina como sendo uma Escola Inclusiva e cujas relações neste âmbito pedagógico podem reforçá-la neste novo paradigma ou situá-la fora desta.

Realizar o presente mapeamento, assim como trazer esta primeira análise (ainda que de modo inicial), possibilita-nos a oportunidade de discutir a escola inclusiva trazendo a importante ótica eliasiana sobre nosso objeto e nos permitindo sentir o quão novo e necessário é colocar a escola e a sociedade que temos ou queremos como centro de nossas questões.

Por esta razão, preferimos pensar em nossa pesquisa como sendo um caminho, uma estrada aberta para ir e voltar quantas vezes for preciso e, que uma vez sendo estrada, nos permita dia a dia, descobrir o novo que se propõe em nosso caminho. Eis aí um dos grandes sabores que temos percebido em ser pesquisadores, o gosto pelo inédito, pois constantemente percebemos o quanto o ser humano se reinventa, além da certeza de que as reflexões a serem construídas e realizadas no decorrer deste percurso não prometem resolver os problemas da educação pública, mas que sem dúvida contribuirão neste processo da construção de uma escola mais igualitária e mais democrática, que perceba a importância do outro enquanto sujeito e cujas relações de interdependência possam contribuir, de fato, para a efetivação de uma escola plenamente inclusiva, cujo sujeito com deficiência seja respeitado em suas especificidades e conquiste assim novos espaços sociais.

Referências

ARAÚJO, Carla. *As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia*. Educ Pesq vol.27 no.1 São Paulo Jan./June 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100010&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

CAMPBELL, Selma Inês. *Múltiplas faces da inclusão*. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. In: Revista e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em Mar. 2016.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976> Acesso em: Ago. 2015.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1985.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

- _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.,1994.
- _____. *Norbert Elias: Introdução à Sociologia*. Portugal: Lisboa: Edições 70. 2008.
- _____. *O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- _____. *A civilização dos pais*. In: Revista Sociedade e Estado. Vol. 27. Nº 3.Setembro/Dezembro, 2012.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. *Estudo de caso: fundamentação científica: subsídios para coleta e análise de dados: como redigir o relatório*. São Paulo: Atlas, 2009.
- GLAT, Rosana; MASCARO, Cristina Angélica; ANTUNES Katuscia C. Vargas; MARIN, Márcia. Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho. 2011. Disponível em: http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/CIEE_texto_GLAT_et_all_versao_final_agosto_2011.pdf. Acesso em: Mar. 2016.
- GRESSLER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2004.
- HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; NETO, Samuel de Souza. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. Educ. Pesqui. vol.37 no.4 São Paulo Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400002&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.
- LAROCAL, Liliana Müller e MARQUES, Vera Regina Beltrão. Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1920-1937). Interface (Botucatu) vol.14 no.34 Botucatu July./Sept. 2010 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010000300014&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.
- LUCENA, Ricardo Figueiredo de. Norbert Elias: Corpo, Educação e Processos Civilizadores. In: X Simpósio Internacional Processo Civilizador. 1 a 4 de abril de 2007. Campinas, SP. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Ricardo_Lucena.pdf Acesso em: Mar. 2016.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Evolução da pesquisa em educação. In: _____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9. ed. São Paulo: EPU, 2005 (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. In: Revista de Educação Especial de Santa Maria,

2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a2.htm> Acesso em: Mar. 2016.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. *Pro-Posições*, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007.

REIS, Márcio Carneiro dos. Do espaço do sujeito ao espaço mundial: uma nova maneira de aprender a realidade. *Soc. estado*. vol.17 no.2 Brasília Dec. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922002000200009&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed., Chapecó: Argos, 2012. 212 p. (Coleção Grandes Temas, v. 17).

SARAT, Magda; XAVIER, Nubea Rodrigues. Infância, literatura e o processo civilizador da escola. Magda Sarat, Reinaldo dos Santos (Org.) In: *Sobre processos civilizadores: Diálogos com Norbert Elias*. Dourados: Ed. UFGD, 2012, p.169-200.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Marcel Mauss e Norbert Elias: notas para uma aproximação epistemológica. *Educ. Soc.* vol.34 no.122 Campinas Jan./Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100011&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

_____. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educ. Pesqui.* vol.28 no.1 São Paulo Jan./June 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100008&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

SOBRINHO, Reginaldo Celio e ALVES, Edson Pantaleão. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. *Educ. rev.* no.49 Curitiba July/Sept. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000300018&lang=pt Acesso em Janeiro de 2016.

TOZZI, Juliana Bernardes. Educação, infância e leitura: contribuições da teoria dos processos civilizadores de Norbert Elias. *Pro-Posições* vol.24 no.2 Campinas May/Aug. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200010&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

VEIGA, Cynthia Greive. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.1, pp. 263-286. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100013>. Acesso em: Jan. 2016.

_____. A escolarização como projeto de civilização. *Rev. Bras. Educ.* no.21 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300008&lang=pt Acesso em: Jan. 2016.

QUINTANEIRO, Tânia. *Processo Civilizador, sociedade e indivíduo na teoria sociológica de Norbert Elias*. Belo Horizonte, MG: Argymentvm, 2010.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

O INTÉRPRETE DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Reginaldo Célio Sobrinho*
Edson Pantaleão Alves**
Euluze Rodrigues da Costa Junior***

Resumo: Refletimos sobre as práticas dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras concebendo-as como dispositivos que mobilizam as atitudes de cooperação entre estudantes ouvintes e uma estudante surda que cursam Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade pública brasileira. O texto se ancora nos conceitos de figuração e interdependência elaborados por Norbert Elias. Em termos metodológicos, adotamos o estudo de caso do tipo etnográfico e, para coleta dos dados, elegemos a observação participante, o questionário fechado e a entrevista estruturada. As reflexões que conduzimos nos possibilitam apontar que, a partir da presença de uma estudante surda na figuração investigada, emergem tensões entre os indivíduos que concorrem para a busca de negociações, qualificando e redimensionando a atuação dos intérpretes de Libras no Ensino Superior. Apoiados em Elias, destacamos que as condutas assumidas pelos professores e pelos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, durante nossa investigação, potencializam uma política cooperativa.

Palavras-chave: Intérprete de Libras. Ensino Superior. Norbert Elias. Política Cooperativa.

Abstract: We reflect on the Língua Brasileira de Sinais – Libras interpreter's practices conceiving them as mechanisms to mobilize the cooperation actions between hearing students and a deaf student who attended Pedagogy Degree classes in a Brazilian public university. The text is anchored on the figuration and interdependency concepts elaborated by Norbert Elias. In terms of methodology we adopted the ethnographic type study case and as a form of collecting data we elected the participant observation, as well as the closed questionnaire and semi-structured interviews. The reflections we conducted allow us to acknowledge that from the moment a deaf student is present in the investigated figuration, tensions emerged among the individuals that would collaborate to the search of negotiations forms, thereby qualifying and resizing the practice of the Libras, interpreters in the higher education field. Supported in

* Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor Adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DEPS/ PPGE/ UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Bolsista CAPES-PNPD/UFGD-MS. rsobrinho@hotmail.com

** Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor Adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DEPS/PPGE/UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Bolsista CAPES-PDJ/UFRGS-RS. edpantaleao@hotmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor Assistente do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DLCE/UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. Membro e pesquisador do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq) e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq). euluzejunior@gmail.com

Elias, we emphasize that the conducts assumed by professors and interpreters of Língua Brasileira de Sinais during our investigation have potencialized a cooperative policy.

Keywords: Libras interpreter. Higher Education. Norbert Elias. Cooperative Policy.

Introdução

Neste texto, temos como objetivo refletir sobre a sociodinâmica e as práticas dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras como elementos/dispositivos que mobilizam as atitudes de cooperação entre estudantes ouvintes e uma estudante surda em uma turma de nível superior. Para tanto, recorreremos à pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada *A modelação de uma política cooperativa na escolarização de estudantes surdos no Ensino Superior* que desenvolvemos no âmbito da linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes.

Essa pesquisa delineou-se como estudo de caso do tipo etnográfico e foi realizada no período de agosto de 2014 a julho de 2015. Nesse período, estivemos na turma de Pedagogia 2014/2 da Ufes e analisamos a sociodinâmica da rede de interdependência na qual uma estudante surda encontrava-se envolvida no processo de formação no nível superior. Para tanto, como procedimentos para recolha de dados, elegemos a observação participante, o questionário fechado e as entrevistas estruturadas.

No fluxo da nossa pesquisa, percebemos que a matrícula da estudante surda nessa turma, no bojo de Elias (1993, 2001, 2006, 2011, 2014), mobilizou toda a rede de interdependência e, assim, processualmente, os indivíduos que compunham aquela turma – estudantes ouvintes, a estudante surda, professores e intérpretes de Libras – passaram a modelar seus comportamentos, o que nos levou a compreender que, naquele contexto, emergiu uma política cooperativa (SENNETT, 2012). Essa política motivou e delineou um processo – focalizado na formação de todos os estudantes – de avanços e recuos fortes e brandos.

Acreditamos que a política de cooperação modelada na turma investigada emergiu, também, a partir da mobilização dos professores e dos intérpretes de Libras. Nesse sentido, pontuamos neste texto o desenvolvimento da profissão do intérprete de Libras (SANTOS,

2009; 2012) e como esse indivíduo pode potencializar as relações entre estudantes surdos e ouvintes em classes do Ensino Superior brasileiro.

Assim, para cumprir o objetivo deste texto, buscamos compreender alguns aspectos da sociodinâmica da profissionalização do intérprete de Libras, especialmente nos contextos educacionais (XAVIER, 2010) e, no nosso caso específico, no contexto do Ensino Superior brasileiro (SANTOS, 2006; 2009; 2012). Diante disso, recorremos aos pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias. Dessa perspectiva teórica eliasiana tomamos, principalmente, dois conceitos complementares: figuração e interdependência.

O conceito de figuração é recorrente nas obras de Norbert Elias. Para o autor, é uma condição humana a participação dos indivíduos em alguma figuração. Ele indica que uma figuração pode ser formada por duas ou mais pessoas unidas por laços de interdependência. Podemos dizer, então, que as figurações não são estáticas, elas são constituídas de modo processual e fundamentadas pelas redes de interdependência que se delineiam a partir das tensões e do equilíbrio de poder vividos nos espaços sociais.

Na lógica eliasiana, os indivíduos formam redes de interdependência de vários tipos, por exemplo:

[...] cidades e aldeias, universidades e fábricas, estados e classes, famílias e grupos operacionais, todos eles constituem uma rede de indivíduos. Cada um de nós pertence a esses indivíduos – é isso que significam as expressões: “a *minha* aldeia”, “a *minha* universidade”, “a *minha* classe”, “o meu país” (ELIAS, 2014, p.16 – grifo do autor).

Ao buscarmos compreender a processualidade humana e social, segundo Elias (2014), confrontamo-nos com uma tarefa emancipadora. Nesta perspectiva, as pessoas observam que estão sujeitas a tensões que são entrelaçadas. Dessa maneira, uma das tarefas fundamentais da sociologia seria orientar essas forças e significá-las para que se tornem mais compreensivas. Para o autor, não existe dificuldade em compreendermos as forças sociais como “[...] forças exercidas pelas pessoas, sobre outras pessoas, e sobre elas próprias” (ELIAS, 2014, p. 17). Entretanto, quando seguimos para o próximo passo, observamos que “[...] o mecanismo social do pensamento e da linguagem apenas coloca à nossa disposição [...] modelos de um tipo ingenuamente egocêntrico como o mágico-mítico, [...] modelos tirados das ciências naturais” (ELIAS, 2014, p. 17).

De acordo com Elias (2014) esses modelos, ingenuamente egocêntricos, foram adotados nas investigações utilizadas para decifrar as forças compulsivas da sociedade. Na

abordagem eliasiana, muitos conceitos e interpretações de fatos naturais foram transferidos indevidamente para as investigações de fenômenos humanos e sociais. Destarte, fora impossibilitado o desenvolvimento de um modelo emancipador de pensar e falar mais adequado às especificidades das figurações humanas. Assim, são de responsabilidade da sociologia não somente a interpretação das forças compulsivas que agem sobre os seres humanos e suas figurações em sociedades empiricamente observáveis, mas, também, produzir outros conceitos que possam ser utilizados às especificidades e representações sociais do homem.

Para o autor, essa, sem dúvida não é uma tarefa fácil, pois “[...] a compreensão e afinidade em relação a novos modos de falar e de pensar nunca se desenvolveu sem entrar em conflito com modos mais velhos e mais comuns” (ELIAS, 2014, p. 21). Entretanto, no entendimento de Norbert Elias é necessário um novo arranjo de perspectiva e de pensamento que considere as pessoas interdependentes.

Assim, a partir de nossas análises, passamos a compreender que os intérpretes, os estudantes surdos e os estudantes ouvintes são indivíduos cujas atitudes e modos de relacionamentos ganham outros sentidos a partir da matrícula da estudante surda no Ensino Superior. Decorre daí nosso interesse e também a pertinência de estudar aspectos das interpenetrações dos intérpretes no fluxo da formação de estudantes surdos no Ensino Superior.

O intérprete de Libras no Ensino Superior: uma breve contextualização

A profissão do intérprete de Libras, especificamente no Ensino Superior, emerge e se consolida de modo muito específico a partir da inserção dos estudantes surdos nas classes desse nível de ensino. Nesse aspecto, vale considerar que, associado à ampliação de matrículas no Ensino Superior, vivenciamos uma intensa (re) definição e (re) elaboração em torno da profissão do tradutor e intérprete de Libras. O Ensino Superior traz marcas e sentidos muito peculiares em relação à Educação Básica. Nessa direção, concordamos com Sanfelice (2014), quando ele pontua que cada instituição de educação tem suas marcas, maneiras e, assim, não há possibilidade de comparação.

Nesse contexto, Zaidan (2014) nos permite entender que, nos espaços do Ensino Superior, as formações são expressas e conduzidas de muitas maneiras que envolvem o conhecimento de temáticas/saberes do cotidiano escolar, o desenvolvimento e os

investimentos em pesquisas da área da educação. Assim, compreendemos que, atualmente, a profissão do intérprete de Libras está intimamente ligada à formação dos professores. Em termos mais específicos, acreditamos que, ao compor as redes de interdependências desse nível de ensino, os intérpretes se constituem em profissionais importantes e podem cooperar com professores e estudantes no sentido de conduzir o processo de formação de estudantes surdos e ouvintes.

Nesse sentido, observamos, nos estudos de Xavier (2010) e Vieira-Machado (2010), que historicamente a escolarização de estudante surdos era pautada pela oralização. Para as autoras, em decorrência dos movimentos surdos que ocorreram por volta da década de 1980, a partir das associações de surdos, essa prática oralista passou a ser alvo de questionamentos intensos e posta em xeque.

Nesse contexto, alguns indivíduos se constituíram profissionais nas fronteiras das comunidades surdas e ouvintes, pois ora conviviam com os surdos e utilizavam a Libras, ora com os ouvintes e, nesse caso, faziam uso da Língua Portuguesa. De certa maneira, em ambas as situações, o intérprete passou a desenvolver a habilidade de interpretar em diversos contextos sociais e, assim, buscava a partir dos conhecimentos adquiridos das palavras/sinais, dos significados e da cultura (LOPES, 2007), buscava as interpretações mais apropriadas. Dessa maneira, concordamos com Santos (2012), que esses profissionais praticavam a tradução e acabavam transitando nas duas comunidades: de ouvintes e de surdos (SANTOS, 2012).

No fluxo de outras transformações sociais, no século XXI, dois marcos legais começaram a ditar outros rumos na escolarização de estudantes surdos no Brasil. Por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o Brasil legitima a escolarização dos surdos em sua língua, a Libras. Entretanto, observamos que até o ano de 2008 não havia, no Brasil, uma sistematização em torno da formação dos intérpretes de Libras.

A partir de 2008, identificamos que houve um desenvolvimento na formação dos intérpretes de Libras. Naquele momento, emerge no país uma formação institucional, ofertada pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, por meio do curso de Bacharelado em Letras-Libras (SANTOS, 2012). Nessa direção, percebemos que, por meio da Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, essa profissão passou a ser legitimada e regulamentada em todo território nacional.

Nessa direção, com o crescente número de matrículas de estudantes surdos nas redes de ensino, a profissão de intérprete de Libras ganha destaque. Entretanto, como vimos no estudo de Santos (2012), a maioria desses profissionais desconhecia seu papel na formação dos estudantes e suas possíveis relações com outros profissionais no fluxo das práticas pedagógicas que demandam a área educacional. Ainda que, conforme as indicações de Xavier (2010, p.111), esse profissional fosse peça central no processo formativo-educativo de pessoas surdas, vez que era “[...] responsável por versar, conduzir, transpor informações que serão dadas em Libras para o Português e do Português para Libras”.

Desse modo, percebemos a legitimação da profissão de intérprete de Libras a partir do momento em que a sociedade brasileira necessitou da habilidade da interpretação da Libras para a Língua Portuguesa e/ou da Língua Portuguesa para Libras. Esse movimento emergiu a partir da participação cada vez mais evidente e ampliada de surdos nas diferentes figurações sociais.

De fato, na medida em que os estudantes surdos passam a integrar de modo cada mais ampliado e explícito, as redes de interdependência do Ensino Superior, a demanda pela presença e atuação dos intérpretes de língua de sinais são mais recorrentes. Assim, assumem absoluta pertinência as discussões em torno da Libras, principalmente quando o uso dessa língua passa a ser entendida como condição para a formação de estudantes surdos no Ensino Superior (SANTOS, 2009).

Práticas cooperativas a partir da presença dos intérpretes de Libras na turma de Pedagogia 2014/2 da Ufes

Nossas reflexões sobre os intérpretes de Libras e suas práticas cooperativas em turmas de nível superior emergem de observações e análises feitas a partir da nossa pesquisa realizada no campus de Goiabeiras – Vitória, da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, em uma turma de Pedagogia constituída por 42 alunos que iniciaram sua formação em 2014/2. A turma, composta quase em sua totalidade por mulheres, contava com a matrícula de um aluno do sexo masculino. Essa investigação aconteceu no período de agosto de 2014 a julho de 2015.

Nesse período, observamos as aulas das disciplinas: Políticas e Organização da Educação Básica - POEB; Introdução à Pesquisa Educacional; Psicologia da Educação; e

mais tarde, especificamente no semestre 2015/1, estivemos nas aulas de Pesquisa, Extensão e Práticas Pedagógicas – PEPP; Educação, Corpo e Movimento; Arte e Educação.

Registramos os dados dessas observações em diário de campo. Neste instrumento, focalizamos os dados que nos permitiram compreender as relações entre a estudante surda no contexto da formação em nível superior em uma sala de aula com estudantes ouvintes. No processo de observação, priorizamos os planejamentos realizados por um professor junto a intérpretes e estudantes ouvintes; a realização dos trabalhos individuais e em grupo nas disciplinas Introdução à Pesquisa Educacional; Psicologia da Educação; Pesquisa, Extensão e Práticas Pedagógicas – PEPP; Educação, Corpo e Movimento; Arte e Educação. Nas aulas, observamos as estratégias didáticas utilizadas pelos professores das disciplinas e que envolviam os intérpretes de Libras no processo formativo-educativo dos estudantes da turma, bem como as ações dos professores e dos intérpretes que colaboravam para a modelação da política cooperativa da turma.

Constituindo uma política cooperativa: em contexto

Durante esse período em que acompanhamos as aulas da turma, percebemos que, embora a estudante surda necessitasse focalizar o intérprete de Libras durante todo o período em que estivesse na sala para que não perdesse nenhuma informação, o fato dela estar sentada próximo a outras estudantes ouvintes impulsionava o estabelecimento de comunicação e de aproximação com os colegas de turma.

Outro elemento importante nesse processo refere-se ao fato de que a estudante surda não sentava no canto da sala de aula, e sim no meio da turma, o que potencializava as relações entre a estudante surda e os estudantes ouvintes e possibilitava uma aproximação dos intérpretes de língua de sinais com os professores e os demais estudantes. Nessa direção, constatamos que:

[...] as carteiras da classe estavam organizadas em dois grandes semicírculos, que iniciavam na direção da porta de entrada/saída da classe e terminavam na direção oposta. Então, aproximadamente, metade da turma sentava-se no primeiro semicírculo e os demais sentavam-se no semicírculo posterior. Ao centro da sala de aula, e na direção do quadro branco, localizava-se a mesa do professor e ao seu lado direito ficava um intérprete sinalizando a aula e o outro intérprete, sentado numa cadeira, aguardava sua vez de interpretar e monitorava o tempo de troca que haviam combinado (DIÁRIO DE CAMPO, agosto de 2014).

Essa organização possibilitava a troca de informações de uma língua para outra, utilizando a tradução ou interpretação, de maneira mais próxima possível, respeitando-se as convenções gramaticais das línguas (XAVIER, 2010). Nessa dinâmica, alguns professores e os estudantes ouvintes passaram a acompanhar a interpretação dos conteúdos, das dúvidas e das respostas.

Percebemos que a organização das carteiras na sala de aula dava visibilidade à presença do intérprete. Desse modo, em uma das aulas da disciplina “Educação, corpo e movimento”, após receberem o indicativo de greve dos técnicos da Ufes,

[...] os estudantes combinaram de faltar às aulas da sexta-feira daquela semana. Essa atitude foi tomada em comum acordo dos estudantes, pois entendiam que sem a presença dos intérpretes de Libras, a estudante surda estaria impossibilitada em acessar às informações das aulas daquele dia em diante. Dessa maneira, decidiram não comparecer às aulas até que a turma tomasse conhecimento de alguma solução para o caso. (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2015).

Apoiando-nos nos estudos de Santos (2009; 2012), observamos que, na perspectiva dos estudantes, existia uma valorização do intérprete de Libras, pois o fato de estarem localizados ao lado dos professores durante as aulas contribuiu para a modelação dos comportamentos de todos os indivíduos dessa figuração, de modo que passaram a valorizar a atuação dos intérpretes de língua de sinais, nessa turma de Ensino Superior.

Vale ressaltar que a ação de interpretar, comumente realizada no canto da sala de aula, não era vivenciada nas aulas ministradas para aquela turma. O intérprete atuava no centro da sala, próximo ao professor regente. Durante as entrevistas, uma estudante destacou questões relativas à organização física das carteiras e do trabalho do intérprete. A presença dos intérpretes

[...] mobilizou a turma inteira, os intérpretes – aquela novidade, focávamos neles – mas mobilizou a turma de uma maneira geral. Principalmente no primeiro período, que fizemos um trabalho sobre a importância do papel do intérprete na intermediação da comunicação do professor e do aluno surdo (ESTUDANTE 15 - ENTREVISTA, julho de 2015).

Elias (2006) evidencia-nos que as profissões são funções sociais que determinados indivíduos exercem com o objetivo de atender as necessidades de outros. Para Elias (2006, p. 89), “[...] se novas ocupações surgem em uma comunidade, tais transformações não se devem simplesmente a atos ou pensamentos desse ou daquele indivíduo em particular”. Mais

especificamente, as profissões são o resultado de processos sociais, assim, as tensões e os dilemas que narram tais processos, precisam constituir os balizadores do desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho do intérprete de Libras não se dá num vazio, ele molda e é moldado na figuração social. Desse modo, se os estudantes dessa turma refinavam seus comportamentos, adotando estratégias para se relacionarem com a estudante surda, em decorrência da presença e da atuação dos intérpretes, também em decorrência das ações dos estudantes ouvintes, os intérpretes passavam a adotar conduções específicas que traziam implicações para o desenvolvimento dessa profissão.

Em entrevista, outra estudante ouvinte se expressou nos seguintes termos:

[...] eu particularmente me recorro à Debora, acho que essa interação é importante, essa colaboração é importante não somente nós do grupo, vejo que uns ajudam também, se envolvem, pois ser solidário é importante, principalmente em nossa formação. Temos que estar constituindo, aprendendo, juntar, dividir, acho super importante (ESTUDANTE 18 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Verificamos, em algumas disciplinas, a preocupação do professor regente em auxiliar os intérpretes, com a entrega dos textos e conteúdos previamente, ou planejando atividades junto com os intérpretes. Dessa maneira, entendemos que, nessas disciplinas, havia uma potencialização no trabalho do intérprete de Libras.

Concordamos com Xavier (2010) quando nos indica que o trabalho do intérprete não é algo automático. É uma atribuição que demanda diversas escolhas em um curtíssimo espaço de tempo, escolhas que demandam uma negociação nas duas línguas. Daí a importância de os docentes potencializarem a intervenção e a participação dos intérpretes nas aulas, subsidiando essa participação com a disponibilização de textos ou de materiais relativos aos conteúdos a serem trabalhados nas aulas.

Acreditamos que essas ações dialógicas entre os professores e os intérpretes dessa turma contribuíam no processo de interpretação no ensino e na aprendizagem da estudante surda. Além disso, essas práticas cooperativas demonstravam, para os estudantes da turma, um trabalho conjunto que era necessário para a formação de todos os estudantes. Observamos, nas entrevistas, que os estudantes ouvintes passaram a compreender a necessidade de um trabalho cooperativo entre professores e intérpretes. Nesse sentido, uma estudante destacou:

[...] No primeiro semestre, quando era a intérprete 1 eles tinham acesso aos conteúdos dos professores. Agora não sei quem pedia e se os professores mandavam

sem solicitação [...] nesse semestre, em um momento o intérprete 2 pediu, não lembro em qual situação, pra ele ter noção mesmo. Acho que deveria ser assim em todas as aulas, assim como temos que ler os textos, e eles vão interpretar, acho que deveriam ter noção dos conteúdos até pra facilitar a interpretação (ESTUDANTE 20 – ENTREVISTA, julho de 2015).

Essa declaração/percepção nos remete ao estudo de Santos (2009), particularmente quando destaca que, a partir da figuração constituída por estudantes ouvintes e algum estudante surdo, existem negociações entre os indivíduos na tomada de decisões a respeito das estratégias pedagógicas que serão utilizadas nas aulas. Essas negociações podem trazer questões e demandas que qualificam ainda mais a atuação dos intérpretes de Libras nos espaços de formação desse nível de ensino.

Assim, pontuaremos a seguir condutas que os intérpretes de Libras tomaram durante as aulas e que, talvez, trabalhadas com os professores e estudantes, poderiam ser conduzidas de outras maneiras, contribuindo para a afirmação da política cooperativa entre estudantes ouvintes e a estudante surda.

Tensões durante a interpretação em uma turma de nível superior

Elias (2006) nos permite entender que o desenvolvimento da profissão de intérprete de Libras depende do entrelaçamento de dois fatores. O primeiro apresenta-se voltado para as descobertas das novas necessidades humanas nas redes de interdependência que esses indivíduos constituem. O segundo diz respeito às maneiras pelas quais esses indivíduos, que possuem essa habilidade específica, encontrarão ferramentas para satisfazer essas necessidades humanas.

Contudo, nessa dinâmica, via de regra, ocorrem (des) ajustes entre as instituições e as necessidades individuais. Essa dinâmica é que delinea o ajustamento e o aprimoramento das profissões (ELIAS, 2006). Assim, compreendemos que os processos de interpenetrações individuais e institucionais tencionam a ação dos intérpretes de Libras a adotarem medidas para modelarem os códigos de condutas nas figurações que eles compõem.

Associado a essa nossa percepção, no estudo de Santos (2009), percebemos que a entrada dos intérpretes no Ensino Superior evidencia diferentes tensões. Por meio das entrevistas que realizou em seu estudo, a autora pontua que o estudante surdo pode desconhecer o papel do intérprete de Libras. Existem casos em que a cooperação com os professores regentes não acontece e a sobrecarga de responsabilidades de orientação institucional, essa, nos moldes de uma perspectiva assistencial, ocupa a maior parte do tempo.

Cabe-nos ressaltar que identificamos, em nossa pesquisa, as tensões apontadas no estudo de Santos (2009). O primeiro aspecto refere-se ao desconhecimento sobre o papel do intérprete de Libras pela estudante surda. Isso pode apontar para o fato de a estudante surda ter apenas três anos de conhecimento da Libras, além disso, ela teve oportunidade de contar com o trabalho de um intérprete de Libras na sua formação, apenas no Ensino Médio. Em decorrência disso, acreditamos que essa estudante pode entender que a responsabilidade do intérprete restringe-se “apenas” ao ato tradutório, apagando, assim, os demais processos que culminam na sala de aula.

A esse respeito, vale destacar que, nos estudos de Santos (2009, p. 08) “[...] em qualquer ato de tradução, o intérprete não age de modo isolado, ele está justamente no espaço “entre” das línguas, culturas e povos, que também são co-responsáveis neste processo”.

Em nossa investigação, observamos práticas que poderiam ser melhor trabalhadas, articuladamente com professores e demais estudantes, contribuindo no processo formativo de todos. De fato, percebemos que:

[...] durante uma aula de POEB, onde o debate girava em torno das teorias de Locke, Hobbes e Rousseau, que a estudante surda, interrompeu o intérprete, sem que o professor e o restante da turma percebessem, e solicitou uma explicação do sinal utilizado para a palavra “acumulação”. O intérprete, sem direcionar a dúvida da estudante para o professor, atendeu o pedido da estudante, e explicou, retomando logo em seguida a interpretação da aula (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Esse processo pôde ser visto também em outros momentos, por exemplo, quando o intérprete traduziu a palavra “coibir”, esta, quando utilizada na frase: “Coibir o egoísmo”.

Na mesma direção, constatamos, durante uma aula da disciplina Introdução à Pesquisa Educacional, esse mesmo movimento. Em um dado momento da aula, a estudante surda ficou com dúvida em alguns sinais e, assim, solicitou ao intérprete que utilizasse a dactilologia para alguns verbos:

[...] nesse momento, a professora, que havia percebido o movimento da estudante surda, pausou a aula e indagou o que havia ocorrido e se a estudante estava precisando de alguma explicação. O intérprete respondeu que estava tudo bem, e assim a professora prosseguiu sua aula (DIÁRIO DE CAMPO).

Em relação ao desenvolvimento da profissão do intérprete de Libras no Ensino Superior, a resposta imediata, por via da tradução, corrobora com a visão assistencialista, idealizada e ancorada no fluxo histórico e social dessa profissão. Nesse sentido, destacamos a

importância da intervenção e participação dos professores, caso contrário, talvez, ao sanar a dúvida sem o consentimento do professor, o intérprete pode contribuir para que a estudante surda, os estudantes ouvintes e os professores confundam o seu papel.

Por outro lado, o ato de responder à estudante surda sem o consentimento do professor pode esconder dúvidas que, talvez, também poderiam ser de outras estudantes ouvintes. Na direção do nosso estudo, especificamente quando pensamos uma política cooperativa, entendemos que, nesse caso, professores e estudantes (ouvintes e surdos) deixaram de contribuir na aula e, conseqüentemente, na formação de ambos.

De fato, em outras situações das aulas, observamos que, conforme emergiam piadas, debates paralelos ou quando o professor lançava uma questão para que os alunos pensassem e respondessem, a estudante surda não acompanhava no mesmo ritmo que os demais alunos da turma. Isso acontecia, principalmente em decorrência do tempo necessário para se fazer uma tradução. Constatamos que a estudante surda, quando ria sobre alguma piada feita, olhava em sua volta e não observava mais ninguém rindo. Além disso, não identificava o responsável por qualquer tipo de fala nos debates da sala e, por fim, quando tentava responder a alguma questão do professor, esta já havia sido respondida e o debate já estava em outro momento.

Destacamos que, em nossa pesquisa, também identificamos movimentos diferentes a esses, por exemplo:

[...] durante outra aula da disciplina de Introdução à Pesquisa Educacional, a professora propôs uma atividade em grupo, indicando que os estudantes deveriam vivenciar o espaço escolar e coletassem dados. Durante sua explicação, observamos, que a professora buscava acompanhar a tradução, ou seja, processualmente, dirigia a palavra para a turma, pausava, e esperava o intérprete de Libras acompanhar sua fala (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2015).

Entendemos que a condução feita pela professora em cooperação com o intérprete de Libras demonstrava para os demais estudantes a importância do trabalho cooperativo da língua de sinais e, nesse sentido, a organização dos turnos de fala e a comunicação com a estudante surda provocou mudanças nos comportamentos de alguns estudantes ouvintes e isso parece ser muito interessante. Desse modo, compreendemos que esse refinamento começa a fazer parte da história de uma possível mudança social. Na mesma direção, observamos em uma aula de POEB:

[...] que o professor aguardava o intérprete concluir a interpretação para prosseguir com sua fala, esse fato, passou a ser observado pelos alunos e, em dado momento da

aula, a estudante surda questionou sobre o conceito de “desapropriação”, o fluxo da aula foi interrompido e, tanto o professor, quanto os estudantes, respeitando os turnos de fala, passaram a citar exemplos e auxiliar na interpretação. Ao concluírem o raciocínio, o professor olhou para a estudante surda e disse: “Boa pergunta!” e, concomitantemente, perguntou para o intérprete como seria a interpretação dessa exclamação, assim, visualizou e sinalizou para a estudante surda: “Boa pergunta” (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Dessa maneira, observamos que tanto a profissão do intérprete de Libras quanto as relações dos indivíduos que compõem essa rede de interdependência, sofreram com processos de (des) ajustes. De fato, de maneira processual, uma função específica para o intérprete de Libras estava se desenvolvendo nessa rede de interdependência. Compreendemos que essa dinâmica contribuía também para que os estudantes ouvintes fossem mobilizados a cooperar com a formação da estudante surda.

Não pensamos as tensões que emergiram, a partir da presença da estudante surda e, concomitantemente, do intérprete de Libras, destacadas neste ensaio, como processos negativos, pois a gestão dessas tensões foi de fundamental importância para a modelação da política cooperativa nessa turma (SENNETT, 2012).

Considerações Finais

Ao tratarmos do processo no qual os intérpretes, os estudantes surdos e os estudantes ouvintes se imbricavam nessa rede de interdependência, procuramos abordar, por meio da Sociologia Figuracional, que esse fluxo acarretou também a refuncionalização do papel do intérprete de Libras.

Além disso, esse desenvolvimento implicou também em articulações cooperativas com os demais indivíduos dessa turma. A presença do intérprete de Libras evidencia questões que precisam ser problematizadas. Esse profissional intervém na educação de surdos, tornando-se ator importante na escolarização desses indivíduos. É nesse sentido que destacamos a importância das relações com os demais indivíduos dessa rede de interdependência, pois esses “outros” são componentes fundamentais para compreendermos os processos tradutórios, de desenvolvimento dessa profissão, bem como os processos formativos de estudantes surdos no Ensino Superior.

Reiteramos que, na turma investigada, ocorreu um processo crescente de interdependência mútua entre estudantes ouvintes, professores, intérpretes e a estudante surda, trazendo implicações no desenvolvimento da profissão do intérprete de Libras.

Associado a isso, o conjunto de dados que sistematizamos nos motivam a destacar a pertinência de uma política institucional potencializadora de vínculos mais estreitos entre os profissionais que atuam no Ensino Superior.

Diante do processo vivido nesta investigação, acreditamos que seria muito importante estabelecer uma prática de estudos dos textos a serem utilizados nas disciplinas; a destinação de um tempo específico para os intérpretes realizarem os planejamentos das aulas, em colaboração com o docente da turma; a destinação de momentos para participação dos intérpretes em grupos de estudos e/ou projetos de pesquisa que têm como temática, principalmente, os fundamentos históricos, políticos e filosóficos da educação.

Essas práticas poderiam contribuir, sobremaneira, na qualificação da atuação dos intérpretes. Pela via de uma política institucional e pela inserção dessas práticas, os intérpretes poderiam constituir com os docentes uma vinculação acadêmica altamente qualificada que assegurasse aos estudantes o acesso aos conteúdos de forma reflexiva e crítica. Nessa direção, em muitas situações, esses intérpretes poderiam atuar como parceiros fundamentais na realização de formação continuada de professores, auxiliando os docentes no uso de técnicas e de estratégias que atendessem às demandas educativas dos estudantes nas turmas em que atuam e, particularmente, dos estudantes surdos.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 de abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 11/07/2015.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 22 de dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 11/07/2015.

_____. Lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 01 de set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 21/09/2015.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. v.2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **Sociedade de Corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Escritos & Ensaio**s; 1: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____. **Introdução à sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANFELICE, José Luis. Compromisso político e pedagógico da Faculdade de Educação diante das novas tendências de gestão e formação docente. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Faculdades de Educação e políticas de formação docente**. Campinas: Autores Associados / Brasília/DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.

SANTOS, Silvana Aguiar. Intérpretes de língua de sinais: tensões e negociações no ensino superior. In: **XII Congresso da Association pour la Recherche Interculturelle - ARIC**, 2009, Florianópolis. Anais do XII Congresso da ARIC, 2009, p. 01-13.

SANTOS, Silvana Aguiar. A tradução e interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010. In: **III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**, 2012, Florianópolis. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. v. 3, p. 01-09.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política de cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. Educação de surdos: pensar numa política na prática. In: VICTOR, Sônia Lopes [et al.] (Orgs.). **Práticas bilíngues**: caminhos possíveis na educação de surdos. Vitória/ES: GM, 2010, p. 15-31.

XAVIER, Keli Simões. O intérprete de Libras na educação de surdos. In: VICTOR, Sônia Lopes [et al.] (Orgs.). **Práticas bilíngues**: caminhos possíveis na educação de surdos. Vitória/ES: GM, 2010, p. 109-123.

ZAIDAN, Samira. O papel da Faculdade de Educação na formação docente. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Faculdades de Educação e políticas de formação docente**. Campinas: Autores Associados / Brasília/DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.

INFÂNCIA, ESCOLA E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL

Tony Honorato¹

Resumo: O manuscrito aborda a problemática das desigualdades sociais da infância no Brasil. A partir da perspectiva sócio-histórica, apresenta e analisa configurações vividas pelas crianças durante a infância, entre elas a escolar, a familiar e a do mundo do trabalho. No debate, as configurações são compreendidas como dinâmicas humanas relacionais inclusivas e excludentes. Para a produção da narrativa, assume como empiria imagens da infância registradas no formato de pinturas e de fotografias. As imagens colocam em circulação testemunhos mudos e silenciados que carregam sentidos das representações sobre os problemas de desigualdades e exclusões sociais praticados em diferentes configurações, territórios e temporalidades da infância.

Palavras-chave: Imagem. Criança. Exclusão. Representação.

Abstract: The manuscript discusses the issue of social inequalities of childhood in Brazil. From a social-historical perspective, this presents and analyzes the settings experienced by children during childhood, namely the school, the family and the world of labor. In the debate, the settings are understood as dynamic human relations which are inclusive and exclusive. For the production of this narrative, images of childhood recorded in the format of paintings and photographs are taken as empirical evidence. The images put into motion the silent and muted testimonies that carry the meanings of representation about the problems of inequality and social exclusion practiced in different configurations, territories and temporality of childhood.

Keywords: Image. Child. Exclusion. Representation.

Introdução

A análise da infância constitui uma tarefa da mais exigente atualidade e complexidade. Como fenômeno sócio-histórico, a infância tem sofrido, no decurso da modernidade, processos de institucionalização escolar, assistencial, lúdica, esportiva, pediátrica, de educação especial, entre outros. Estes, em larga medida, põem em circulação imagens e representações das crianças, no mínimo nos últimos 150 anos de Brasil.

Neste texto de natureza ensaística, o que se quer observar é que tais processos de institucionalização da infância, embora indiquem reconhecimento consensual dos direitos sociais das crianças em escala globalizada, podem significar, ao mesmo tempo, condições de

¹ Professor Doutor em Educação, vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL), atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu). E-mail: tonyhonoratu@gmail.com.

desigualdades das gerações infantis face aos direitos sociais e à cidadania. Desse modo, para a produção de uma narrativa problematizadora e crítica, tomaremos imagens sobre as infâncias, disponíveis na exposição de arte *História das infâncias* do Museu de Arte de São Paulo (MASP), como indícios e evidências da realidade². Conforme Burke (2004), as imagens são evidências históricas por evocarem a invisibilidade do visual, sensibilidades e representações da vida testemunhada de forma ocular.

Então, pretende-se aqui colocar em reflexão, por uma perspectiva sócio-histórica, algumas configurações nas quais os indivíduos produzem representações sobre a infância e a escolarização da criança no Brasil. Abordaremos a seguir (1) problemas sociais da infância, (2) figurações produtores de situações de desigualdades sociais da infância e (3) considerações finais.

Sobre as imagens da infância e seus problemas sociais

O Museu de Arte de São Paulo (MASP), entre março e julho do corrente ano, disponibilizou em cartaz a exposição intitulada *Histórias da Infância*. Adentrando ao salão, logo no primeiro painel, os visitantes se deparam com as seguintes imagens:

Imagem 1: *Rosa e Azul – As meninas Cohen, 1881.*

Imagem 2: *Sem título – Série Brasília Teimosa, 2005.*

Imagem 3: *Fascinação, 1909.*



Fonte: 1. Pierre-Auguste Renoir (1841-1919). Pintura. Acervo: MASP.

2. Bárbara Wagner (1980-). Fotografia. Acervo: MASP.

3. Pedro Peres (1850-1923). Pintura. Acervo: Pinacoteca/SP.

² As imagens citadas neste artigo estão disponíveis no Museu de Arte de São Paulo (MASP) e são de exposição e de domínio público.

As imagens excitam-nos a pensar na existência de múltiplas e diversas representações³ da infância em distintas temporalidades, territórios e movimentos artísticos. Elas também representam realidades sociais vividas pelas crianças incluídas em mundos excludentes. Assim, mesmo tendo a consciência de que em termos absolutos o passado não se repete, questionando então a circularidade do tempo, parece-nos gostarmos de contar e repeti-lo de novo com outras roupagens e cenários. As cenas evocadas das imagens portam aproximações, indicando abismos sociais no modo de ver e viver as infâncias.

Ao buscarmos outro suporte de comunicação, os jornais brasileiros, também nos defrontamos diariamente com a representação de que há uma permanente crise social da infância. Essa representação é produzida a partir da realidade prática vivida pelas crianças e noticiada em reportagens que versam sobre o uso de drogas, a violência física e sexual, a desnutrição, o trabalho infantil, as crianças moradoras de rua, o abandono paterno/materno, a pedofilia, as crianças bombas no oriente médio, a microcefalia, entre outras tragédias mediatizadas e espetacularizadas pela grande imprensa. Isto é, temos realidades práticas circulando em discursos e imagens que fomentam a produção de representações de que há uma crise da infância ancorada na exclusão, na desigualdade e no risco social do modo viver em sociedades desiguais marcadas pela barbárie da exploração humana. Por outro lado, há escassez de imagens que remetem ao poder da criança como indivíduo ativo na construção da agenda social, cultural, econômica e política.

O fato é que a imagem da criança parece com algo que não combina com o seu futuro promissor, parece com a injustiça, a miséria, o abandono, a doença, a morte, enfim, com aquela realidade e sentimentos a serem repugnados no atual estágio civilizatório. Como indício, a pintura modernista de Candido Portinari, *A criança morta*, da série *Retirantes*, denuncia uma cena triste da criança desumanizada por uma realidade histórica exploradora dos homens.

³ O conceito de representação é compreendido aqui, conforme Chartier (1990).

Imagem 4: *A criança morta*, 1944.



Fonte: Candido Portinari (1903-1962). Pintura. Acervo: MASP.

Enquanto há uma criança interrompida, morta, a outra mira o futuro e as lágrimas derramadas têm qualidade pétrea. A sobrevivência no tempo da infância se funde então com a paisagem árida, indicando a necessidade de resistência típica de retirantes. Nesse sentido, há o registro da violência, sobretudo do adulto, impressa sobre o mundo da infância.

Em síntese, as imagens revelam que a representação do adulto sobre o tempo da infância, não é, em geral, o mundo da criança humanizado e com respeito pleno aos seus direitos de cidadania. O que temos é a predominância de imagens degradantes do cotidiano das crianças. Por vezes, estamos tão embebecidos pela propagação do volume de tragédias sobre a infância que nem o percebemos, assim naturalizamos certos problemas de desigualdades e exclusões sociais.

É evidente, também não devemos nos esquecer daquelas imagens que opacam a realidade ao exaltarem a infância como o tempo-espço imaginário da pureza, ingenuidade, beleza, limpeza, alegria descompromissada, perfeita nutrição, enfim, uma imagem visivelmente na representação da “família margarina”.

Imagem 5: *A família feliz.*



Fonte: <https://jacquesmiranda.wordpress.com/2012/06/27/adote-um-infeliz/>

Diante do exposto até agora, pensamos ser instigante identificar e tentar entender que há entre as crianças (e por extensão entre os jovens) os seus modos de vida e formas de apreensão do mundo. Por isso, o mundo adulto deveria reconhecer uma maior interdependência e comunicabilidade mútua com o mundo da infância que detém poder (de certa forma, econômico, político e simbólico/cultural sobre o outro). Talvez, assim, reduziríamos o abismo intergeracional existente entre crianças e adultos, e que cada vez mais aumenta na sociedade contemporânea. Portanto, conhecer as crianças exige, por suposto, conhecer os gradientes de poder delas no mundo da infância e na relação com os adultos.

Ainda, destaca-se que cada trajetória individual no mundo social da infância diz respeito, também, ao mesmo tempo, às singularidades, comunidades, localidades, regionalidades e sociedades vividas por cada criança. Essa dimensão colabora na leitura das desigualdades e exclusões sociais indicadoras de diferenças entre grupos, etnias e gêneros configuradas em uma realidade de tempo e espaço cultural, econômico e político.

Passamos então a pensar sobre três configurações⁴ humanas que representam, também e não somente, a inclusão/exclusão e a desigualdade do tratamento da criança. A saber: (1) configuração do mundo trabalho; (2) configuração da ordem familiar; (3) configuração escolar.

⁴ Como primeiro registro conceitual, configuração pode ser entendida como espaços-tempos sociais e simbólicos, como organização de grupos ou indivíduos interdependentes e mutuamente influenciáveis, e expressa um processo no qual as pessoas inter-relacionadas interferem de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de numerosas propriedades emergentes, tais como: relações de poder, eixos de tensão, instituições, desportos, guerras, nações, dentre outras (ELIAS, 1980. p. 140-145).

Infância: configuração do mundo trabalho

Na configuração do mundo do trabalho da ordem contemporânea, as pessoas produzem relações sociais flexíveis fundadas na propriedade privada e no dinheiro, constituindo-se na abstração específica e pessoal daqueles que vivem da sua força de trabalho (ANTUNES, 1995). Nesse contexto, o trabalho infantil potencializa-se como uma alternativa de aumento da lucratividade por meio da exploração da criança na atividade produtiva.

Imagem 6: *Zona da Mata (Alagoas), 1993.*



Fonte: Paula Simas (1959 -). Fotografia. Acervo: MASP.

A exploração do trabalho infantil é uma das condições degradantes impressas pelas pessoas na modernidade capitalista e globalizada vigente. Ela representa, de certa maneira, a precarização dos postos de trabalho dos jovens e dos adultos estendida aos menores de 14 anos. Muitos empregadores, em nome do progresso e do acúmulo econômico, ao contrário de oportunizarem a erradicação do trabalho de menores, trouxeram consigo a perspectiva de melhorar a sua concorrência no mercado a partir dos baixos-custos de produção oportunizados por meio de mão-de-obra barata assalariada, sem muitas garantias trabalhistas. Nesse sentido, têm se utilizado, inclusive, da inclusão precoce e ilegal de crianças no mercado de trabalho, tanto no setor de produção rural, como no setor urbano comercial e industrial.

No caso do Brasil, não faltam demandas para o Ministério de Trabalho e Emprego (MTE) no combate ao trabalho infantil. Dados da Pnad/IBGE (Pesquisa Nacional por

Amostra de Domicílios) revelam que no ano de 2014, aproximadamente 554 mil menores, entre 05 e 13 anos de idade, estavam em condição de trabalho infantil, o que indicou um aumento de 9.3% em relação aos dados de 2013. O fato pode ser compreendido, entre outras razões, pelo aumento do desemprego, pela crise econômica nacional/global em curso e pelas ações oportunistas desumanizadoras do setor empresarial.

A prática de inclusão precoce da criança na configuração do mundo do trabalho, portanto, representa a exclusão social da criança do tempo da infância. Tal realidade porta sentido da crescente desigualdade econômica, da falta de condições objetivas de vida, da subtração de direitos à infância, da redução de níveis de cidadania, do afastamento do menor da escola e da desumanização da infância. O trabalho que deveria ser a condição do adulto de ingresso no contrato social da modernidade capitalista, passara a ter cada vez mais o sentido de condição degradante de vida para uma fração da infância brasileira.

Infância: configuração da ordem familiar

A configuração da família almejada pelos grupos sociais da incipiente modernidade brasileira revelou, no final do século XIX e boa parte do XX, representações alicerçadas no casamento formal entre homens e mulheres, e na boa educação dos filhos, como bem representa a tela *Cena de família de Adolfo Augusto Pinto*, de autoria de Almeida Júnior.

Imagem 7: *Cena de família de Adolfo Augusto Pinto*, 1891.



Fonte: José Ferraz de Almeida Júnior (1850-1899). Pintura. Acervo: Pinacoteca/SP.

A imagem representa uma configuração da família ideal da civilização da época: à frente tem-se o homem bem trajado como liderança nuclear responsável pelo sustento de todos – no caso Adolfo A. Pinto fora engenheiro, profissão de alto *status* social no período em tela –, a mulher incumbida da função de mãe e de acompanhamento da educação doméstica dos filhos (ensinando bordado à filha), o filho mais velho – a exemplo dos caminhos do pai – encontra-se lendo, enquanto os menores brancos brincam com um bebê negro incluído/excluído na cena social; ao fundo, o cenário indica a dinâmica cultural entendida pelos elementos artísticos – pinturas e instrumentos musicais. Temos então a configuração de um teatro da civilização!

A reflexão é que nas últimas quatro décadas da contemporaneidade tem-se presenciado uma profunda ressignificação da configuração familiar no sentido de romper com um modo tradicional enraizado fortemente em termos sócio-culturais e formais. Há cada vez mais a redução das taxas de nupciais. Há o aumento do número de divórcios, de nascimento dos filhos fora do casamento, de mulheres sozinhas criando filho(s) sem condições objetivas plenas e de casais vivendo uma nova relação conjugal (criando filhos de outros casamentos). Há também o reconhecimento da união estável homoafetiva como entidade familiar.

É claro, não se pode, no entanto, inferir que exista uma relação causa-efeito e determinista entre a mudança na configuração familiar tradicional e aumento da desigualdade e da exclusão social infantil. O que devemos nos atentar é se as novas configurações familiares, independentes de como estão constituídas, estão ou não desestruturadas e colocando as crianças em situação vulnerabilidade social, econômica e afetiva. O que também não significa dizer que a família tradicional era/é perfeita, isenta de promoção de risco social à infância.

Ainda, observa-se que as configurações do mundo do trabalho da atual sociedade capitalista têm levado crianças, desde a tenra idade, passarem o dia longe da família. O que implica pensar que família vem perdendo progressivamente o estatuto de instância da primeira socialização infantil. Isto é, os responsáveis trabalham o dia todo, depositam as crianças em uma instituição, geralmente de educação infantil, e a noite ao chegarem ao lar, cansados, mal têm tempo para socializar com a criança, que por sua vez, também está cansada do dia intenso fora de casa. Isso é uma das experiências da realidade das novas configurações familiares na sociedade capitalista do trabalho.

Com efeito, se no século XIX iniciou-se a desfuncionalização das famílias na educação dos saberes elementares no espaço doméstico rumo à funcionalização das escolas, nota-se, na contemporaneidade, que os primeiros estatutos da socialização infantil estão se

deslocando cada vez mais cedo para os espaços públicos, coletivos e extrafamiliares. Temos então, mais do que nunca, os berçários, as creches e as escolas infantis como espaços geradores de novos processos de referências e sociabilidades das novas gerações.

Infância: configuração escolar

No Brasil, desde o século XIX, a escola pública disputa com as famílias a socialização dos mais novos, isso não significa necessariamente a solução definitiva das desigualdades e exclusões sociais. Até mesmo porque o processo histórico da escola brasileira indica o constante movimento da sócio-dinâmica inclusão/exclusão da criança menos favorecida. Vejamos.

A institucionalização da obrigatoriedade e da gratuidade escolar, para universalizar os saberes elementares ao povo, foi uma preocupação estruturada inicialmente em termos legais na primeira metade do período oitocentista no regime Imperial. O fato é que a promulgação de prescrições legais imperiais – o Ato Adicional à Constituição de 1824, a Lei de 15 de outubro de 1827 e o Ato Adicional de 1834 – ocorreu em concomitância com a estruturação constitucional do Estado monárquico e, mais tarde, oficialmente a partir de 1889 e a partir de outras leis educacionais, com a formação e estruturação do Estado republicano brasileiro. Na formação do Estado brasileiro, a escola seria então um monopólio estatal e destinar-se-ia, principalmente, no entendimento das elites governamentais, a instruir e civilizar àqueles que mais careciam de civilização.

Para Veiga (2008), a escola pública elementar do século XIX foi inclusiva no objetivo de disseminar civilidades na perspectiva de produzir coesão social. Todavia, o seu fracasso promotor de exclusões justificou-se, no plano discursivo das elites, em razão da desqualificação da condição de educabilidade de seus beneficiários: pobres, negros e mestiços.

No entendimento de Kuhlmann, em *O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres*, a dinâmica vivida no Brasil estava em diálogo com países estrangeiros que fomentavam iniciativas reguladoras da vida social:

O quadro das instituições educacionais se reconfigura durante a segunda metade do século XIX, compondo-se da creche e do jardim-de-infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades. A absorção desses modelos de civilização e progresso combinava as referências vindas dos centros de propagação europeu e norte-americano. (KUHLMANN JR, 2001, p. 13)

Na realidade brasileira, no último quartel do século XIX, viu-se o robustecimento das instituições escolares, em especial a existência de grupos escolares, cursos científicos e escolas normais públicas, considerados estabelecimentos de ensino de excelência, cujas vagas eram disputadas por exames de suficiência e, comumente, ocupadas por filhos oriundos dos grupos mais favorecidos em termos sócio-econômicos, portanto uma modelo escolar para poucos e excludente.

Por desdobramento, a realidade escolar não respondia suficientemente às demandas de escolarização e a taxa de analfabetismo, ainda em meados do século XX, continuava alta e a penalizar setores populares. Cita-se, que em 1950, a população de analfabetos, com 15 ou mais anos, representava 50,6% do total de 30.188 milhões de habitantes (BRASIL, 2003).

Na história da educação brasileira, no decurso do século XX, registra-se inúmeros movimentos políticos educacionais alertando e propondo soluções aos problemas de exclusão social escolar e de democratização do acesso à escola pública, gratuita e laica, vide o movimento da Liga Nacionalista na década de 1910, o Manifesto dos Pioneiros de 1932, a Campanha em Defesa da Escola Pública dos anos de 1950, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) entre 1967 e 1985, entre outros. A questão é que a escola pública tornou-se obrigatória, condição civilizatória e usufruí-la com qualidade tornou-se direito das crianças, jovens e adultos de diferentes etnias, classes sociais e poder econômico. Contudo, a imagem abaixo revela contradições:

Imagem 8: *Escola Kayapó, aldeia Djetuktire, 1991.*



Fonte: Milton Guran (1948 -). Fotografia. Acervo: MASP.

A imagem representa o descompasso entre o corpo das crianças e a cultura material escolar simbolizada pela cadeira desproporcional. Representa também que não basta incluir numericamente crianças na configuração escolar. Pois, como destaca Bourdieu e Passeron (1992), a escola inclusiva também é excludente quando no seu interior reproduz e mantém o privilégio cultural dos indivíduos mais favorecidos pelo capital cultural herdado de seus ascendentes e de uma lógica simbólica não pertencente dos agregados ao cotidiano da escola conservadora e disseminadora de desigualdades sociais.

Com efeito, o breve balanço histórico, registrado até aqui, permite pensar que a escola pública brasileira revestiu-se de falsos discursos, entre eles: o discurso da escola de qualidade para todos, para sanar a ignorância do povo; o discurso do individualismo e da meritocracia para o sucesso pessoal no mundo do trabalho; o discurso do estado-nação como agregador e solução das diferenças e desigualdades sociais; o discurso do progresso nacional por meio da educação, que é uma fala recorrente dos políticos; o discurso do Estado como guardião dos valores morais, cívicos e políticos.

Sem dúvida a escola é uma das configurações da infância, e tal como a infância ela está em crise diante da sociedade globalizada, espetacularizada e massificada. A escola contemporânea, onde se encontram as individualizações populares e desiguais em termos de capitais culturais, está em crise diante da difusão social dos saberes, da afirmação de culturas alternativas infanto-juvenis, da inflação de títulos adquiridos e da não garantia aos estudantes de um futuro melhor no mundo do trabalho. De certa forma, a crise da escola é a crise dos seus falsos discursos legitimadores. Pois, estar matriculado em uma escola não é sinônimo do fim da desigualdade e da exclusão social vivida por criança e jovens de uma sociedade desequilibrada em termos de distribuição de bens materiais e simbólicos.

Para Sarmiento (2002), sociólogo da infância, a crise da instituição escolar, sendo estrutural, não pode ter uma resposta exclusivamente pedagógica. Há dimensões políticas que se relacionam com seus domínios. A reabilitação da escola pública deve passar então pela ressignificação de suas configurações enquanto *lócus* e redes relacionais de promoção de cidadania e de lógicas democráticas.

Esta questão, em nosso entendimento, prende-se diretamente com a participação e inclusão política das gerações mais novas nas tomadas de decisão na sócio-dinâmica das configurações escolares. Um exemplo disso, temos dois casos ocorridos recentemente no Estado de São Paulo, um no final do ano de 2015 que se refere à polêmica reorganização de oferta de vagas nas escolas públicas paulistas e o outro caso vivido no mês de maio de 2016 que se refere a não oferta de merenda aos estudantes das Escolas Técnicas “Centro Paula

Souza” (ETCs). Como acontecimento, ambas as tensões geraram manifestações e ocupações de prédios escolares feitas pelos estudantes, as quais provocaram um redirecionamento da política educacional do governo Geraldo Alckimin (PSDB/SP). Portanto, os casos indicam a pertinência das participações de gerações mais novas na definição política dos rumos do funcionamento das escolas.

Não o bastante,

Mobilizar essa participação para o espaço público, sem que por esse efeito se gere a colonização dos mundos de vida infanto-juvenis, é hoje uma dimensão importante na inserção de jovens e um ponto central da renovação democrática. Esta questão passa pelo reconhecimento dos direitos de participação das crianças na constituição do espaço público e pela mobilização expressiva da sua opinião, segundo modalidades e fórmulas imaginativas e diversificadas. (SARMENTO, 2002, p. 275-276)

Considerações finais

As imagens das crianças revelaram-se uma forma de poder escrever problematizações sobre a realidade histórica e socialmente vivida. Elas oportunizaram evidências para reflexões sobre testemunhos mudos e silenciados que suscitam os problemas de desigualdades sociais presentes em diferentes configurações, territórios e temporalidades da infância.

No Brasil, representações sobre a infância circularam e circulam portando sentidos de contradições legitimadoras das desigualdades entre diferentes grupos sociais. Por um lado, somos diariamente induzidos a naturalizar o sentido de que há uma crise social e miserável da infância sem cura em curto prazo. De outro, idealizam um padrão de civilidade da infância pura, ingênua, limpa e apolítica.

Assim, compreendendo a infância a partir das configurações formadas e compartilhadas pela criança com outras crianças, jovens e adultos, problematizamos que configurações escolares, do mundo do trabalho e da ordem familiar constituem-se enquanto dinâmicas relacionais inclusivas e excludentes, concomitantemente. Em destaque a escolar, desde o século XIX, vem reconhecendo em nome dos valores civilizatórios o direito de acesso da criança pobre aos saberes escolarizados, mas, ao mesmo tempo, vem reproduzindo no seu cotidiano discursos e práticas excludentes.

Por fim, passa a ser desafio analisar o lugar social da criança nas dinâmicas relacionais e tensas das configurações vividas na infância em busca de direitos sociais e cidadania. Torna-se imprescindível reconhecer os gradientes de poder das crianças e suas participações na

construção política da vida. Desse modo, talvez, enfrentaremos com maiores chances as desigualdades, exclusões e explorações impressas às infâncias.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho*: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular*: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

BRASIL. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: 2003.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand do Brasil, 1990.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.

KUHLMANN JR, Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres.

MONARCHA, Carlos (Org.). *Educação da infância brasileira (1875-1983)*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-32.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº. 78, Abr., 2002. p. 265-283.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*. vol.13, nº 39, Rio de Janeiro, Set./Dez., 2008. p. 502-516.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

POLÍTICA EDITORIAL

- A Revista *(Con)Textos Linguísticos* publica artigos inéditos sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros.
- Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão se baseará para decisão final sobre a publicação.
- A Comissão Editorial cientificará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
- Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
- Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
- Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
- Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista *(Con)Textos Linguísticos*, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. O artigo deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser *Times New Roman*, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.
2. Os artigos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
3. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:
 - *Título*: centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página.
 - *Nome do(s) autor(es)*: por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
 - *Filiação institucional*: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).

- *Resumo*: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- *Palavras-chave e keywords*: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, logo abaixo do resumo.
- *Texto do artigo*: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências**) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- *Referências*: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
 - ✓ Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.
 - ✓ Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
 - ✓ No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do *site*: http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download

- *Anexos*, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra **Anexo**, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
- Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado online em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es). No texto do segundo arquivo com identificação, anexado em "Documentos suplementares", deverá constar ainda, em uma folha que anteceda o artigo, os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo.

Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

COMISSÃO EDITORIAL

A/C Alexandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção).

CCHN/ PPGEL – Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 0 (XX) 27 4009-2801

email: contextoslinguisticos@hotmail.com