



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JORGINA DE CÁSSIA TANNUS SOUZA**

**OUVIDOS SILENCIADOS, MÃOS QUE FALAM:  
OS SURDOS E A TELEINFORMAÇÃO**

Salvador  
2005

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**JORGINA DE CÁSSIA TANNUS SOUZA**

**OUVIDOS SILENCIADOS, MÃOS QUE FALAM:  
OS SURDOS E A TELEINFORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Couto

Salvador  
2005

Biblioteca Anísio Teixeira/ Faculdade de Educação/ UFBA

S729 Souza, Jorgina de Cássia Tannus.

Ouvidos silenciados, mãos que falam: os surdos e a  
Teleinformação / Jorgina de Cássia Tannus Souza. – 2005.  
144 f : il.

Dissertação ( mestrado) – Universidade Federal da Bahia,  
Faculdade de Educação, 2005.

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Couto.

1. Surdos – Educação. 2. Educação especial. 3. Televisão na  
educação. 4. Linguagem por sinais. I. Couto, Edvaldo. II.  
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III.  
Título.

CDD – 371.9128142

TERMO DE APROVAÇÃO

JORGINA DE CÁSSIA TANNUS SOUZA

OUVIDOS SILENCIADOS, MÃOS QUE FALAM:  
OS SURDOS E A TELEINFORMAÇÃO

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de  
Mestra em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela  
seguinte banca examinadora:

Edvaldo Souza Couto – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação - UNICAMP  
Universidade Federal da Bahia

Theresinha Guimarães Miranda \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação – USP  
Universidade Federal da Bahia

Vani Moreira Kenski \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação - UNICAMP  
Universidade de São Paulo

Salvador, 25 de maio de 2005

Aos meus amigos Surdos, pela  
paciência, ensinamentos e  
amizade.

## AGRADECIMENTOS

Ao Jurandir, Davi e Sara, muito mais que marido e filhos, meus amigos, companheiros em todas as jornadas.

À Vó Cândida, por sua simplicidade e sabedoria, exemplo para todos à sua volta.

Ao Beto, Josenaide, Mari, Iana e Guilherme, por terem me recebido no seio de sua família.

Aos meus pais e irmãos pelo sentimento de pertença que nos une.

À Estela e Rositelma, pelas aulas de Libras que me proporcionaram o ingresso na Comunidade Surda.

Às minhas amigas que, perto ou longe, estão sempre torcendo por mim.

À Nole, minha escudeira.

À Cristina e Madalena, pelas incansáveis revisões dos textos.

Ao Edvaldo Couto, pelo seu profissionalismo, disponibilidade e segurança na orientação deste trabalho.

À Theresinha Miranda, pelos comentários e valiosas sugestões.

À Meire, pelas sinceras orações.

*"Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes(...). Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (lingüísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada. (...)"*

Oliver Sacks

## RESUMO

Esta dissertação tem como tema de pesquisa o Surdo e a informação difundida pela televisão. Os objetivos são: analisar e discutir as tecnologias da informação e comunicação, especialmente a televisão, na educação dos Surdos; estudar alguns posicionamentos e reflexões dos surdos em relação à recepção das informações mediadas pela televisão. Ressalta os aspectos de uma pesquisa de cunho qualitativo que investiga a Educação Especial, Educação dos Surdos, tecnologia, televisão, a imagem, a legenda e a necessidade de agregar todos os programas televisivos à Língua Brasileira de Sinais - Libras. A dissertação apresenta questões específicas sobre a História da Educação dos Surdos, tecnologias assistivas e a contextualização dessas formas de educação no município de Ipiaú. Destaca os pontos de vista dos jovens entrevistados, além dos posicionamentos dos autores selecionados e que fundamentam teoricamente o estudo. A relação dos adolescentes e jovens entrevistados com as tecnologias e as transformações que os mesmos promovem no corpo, na maneira de ser e agir, o principal ponto discutido. A pesquisa constata que, sem o uso da Libras, é grande a dificuldade de um grupo - formado por 15 alunos do Ensino Fundamental e um do Ensino Médio que frequentam a Sala de Apoio Pedagógico, no município de Ipiaú-BA - ter acesso à informação televisiva, mesmo que esse meio de comunicação encante e fascine todos e seja apontado como principal fonte de informação do que acontece no mundo, no país e ao seu redor.

**Palavras-chaves:** Surdos. Educação dos Surdos. Educação Especial. Televisão. Comunicação. Tecnologia Assistivas.

## ABSTRACT

This dissertation has as theme the research on the Deaf and the diffused information on the television. The objectives are: to analyse and to discuss the technologies of information and communication, especially the television, in the education of the Deaf; study some attitudes and reflections of deaf people in relation to reception of the information mediated by the television. Pointing out the aspects of a research of qualitative character which investigate the Special Education, the Education of the Deaf, technology, television, the image, the legend and the need to aggregate all television programs to the Brazilian Language of Signs – Libras. The dissertation presents specific questions on the History of Education of the Deaf, assisting technologies and the contextualization of these forms of education in the city of Ipiaú. It emphasizes the point of view of the young persons who were surveyed, besides the positioning of the selected authors and that theoretically validates the study. The relation of the teenagers and youth who were interviewed with the technologies and the transformation which they promote in the body, in the way of being and acting, the main discussed subject. The research evidences that, without the use of the Libras, the difficulties of a group are great – formed by 15 students of the Elementary School and 01 of the High School who attend the Pedagogical Support Classroom, in the city of Ipiaú-BA – to have access to televised information, even if this way of communication enchants and fascinates everyone and it is appointed as the main source of information of what happens in the world, in the country and surrounding you.

**Key-words:** Deaf. Education of the Deaf. Special Education. Television. Communication. Assisting Technologies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01	- Mapa de Ipiaú.....	20
Figura 02	- Fazenda Encruzilhada.....	21
Figura 03	- Praça Virgílio Damásio.....	23
Figura 04	- Vista aérea do bairro Democracia.....	28
Figura 05	- Aparelho auditivo usado preso ao corpo.....	80
Figura 06	- Aparelho retroauricular.....	80
Figura 07	- Aparelho intrauricular.....	80
Figura 08	- Implante coclear.....	83
Figura 09	- Luz avisadora.....	83
Figura 10	-Relógio/despertador vibratório.....	83
Figura 11	- Fax e/ou telefax.....	83
Figura 12	- Pager.....	85
Figura 13	-Telefone de texto.....	85
Figura 14	- Telefone para Surdos.....	85
Figura 15	- Alunos acessando a Internet.....	89
Figura 16	- Modelo de sandália.....	112
Figura 17	- Coreografia .....	112
Figura 18	- Adorno.....	113
Figura 19	- Dança.....	113
Figura 20	- TV E do Brasil.....	118
Figura 21	- Rede Globo.....	121
Figura 22	- SBT.....	122
Figura 23	- Record.....	123

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PARA COMEÇAR.....</b>	<b>11</b>
1.2	A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	14
1.2.1	A problemática.....	14
1.2.2	As questões.....	16
1.2.3	Objetivos.....	16
1.2.4	Procedimento metodológico.....	16
1.2.5	O cenário da pesquisa.....	19
1.2.6	Os sujeitos da pesquisa.....	30
1.2.7	A coleta dos dados.....	32
1.2.8	Análise dos dados.....	35
1.2.9	A organização da dissertação.....	35
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO DO SURDO NO MUNICÍPIO DE IPIAÚ.....</b>	<b>38</b>
2.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL - DO GERAL AO ESPECÍFICO.....	39
2.2	O SURDO E A HISTÓRIA DE SUA EDUCAÇÃO.....	49
2.3	SONHO TRANSFORMADO EM REALIDADE.....	59
2.4	A SALA DE APOIO.....	61
2.5	INCLUSÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA MUNICIPAL.....	64
<b>3</b>	<b>OUVIDOS SILENCIADOS .....</b>	<b>67</b>
3.1	AS MARCAS DA REJEIÇÃO.....	68
3.2	AS TECNOLOGIAS E A SURDEZ.....	77
3.3	A ESCOLA E A PRODUÇÃO DO CORPO .....	93
<b>4</b>	<b>MÃOS QUE FALAM.....</b>	<b>101</b>
4.1	SOCIEDADES TECNOLÓGICAS.....	102
4.2	A TELEVISÃO.....	107
4.3	A IMAGEM.....	115
4.4	A LEGENDA.....	119
4.5	OUTRA LÍNGUA.....	123
<b>5</b>	<b>ENFIM.. ..</b>	<b>125</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	
	<b>APÊNDICE</b>	



Para comrçar

**PARA COMEÇAR**

É difícil um professor começar a falar sobre educação sem partir de suas experiências, especialmente com o *mundo da escola*. O trabalho que desenvolvo teve início há 24 anos e desencadeou impulsos constantes em busca de cursos de qualificação. O envolvimento com o processo ensino-aprendizagem direcionou-me a optar pela graduação em Pedagogia. Ser pedagoga, numa cidade do interior da Bahia, no início da década de 80 do século XX, possibilitou o meu engajamento como professora em duas escolas da rede particular.

As vivências desses 24 anos de ensino, 5 deles no Ensino Fundamental, 16 no Ensino Médio e 3 dando suporte pedagógico aos Surdos, não estão de forma alguma alheias ao contexto deste estudo.

A escolha pelo curso de Pedagogia veio confirmar a minha identificação com a docência. E o anseio de crescer profissionalmente conduziu-me a fazer o Curso de Especialização em Educação Especial, na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

Os estágios desenvolvidos no Curso de Especialização e os trabalhos realizados com as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais me impulsionaram a frequentar um curso de língua brasileira de sinais - Libras, ministrado pelas professoras das classes especiais e pelos Surdos, que se faziam presentes em todas as aulas. Durante os encontros senti crescer a responsabilidade em aprender mais sobre esse grupo, que poucos conheciam, da minha cidade.

Trabalhar na Sala de Apoio Pedagógico – SAP foi uma consequência dessa narrativa que ainda não teve fim, e continua me impelindo a pesquisar, na tentativa de criar ferramentas para que os Surdos de Ipiaú falem de si como construtores e reconstrutores de sua história.

Há três anos, período no qual o planeta se preparava para assistir à primeira Copa do Mundo de futebol do novo milênio, eu e outras professoras da SAP elaboramos um projeto intitulado: “Nós e a Copa”. No dia em que pensei iniciar as atividades, efetivando o projeto, que ingenuamente acreditava estar repleto de novidades, fui surpreendida pelo conhecimento prévio dos meus alunos. Eles assumiram a aula e começaram a explicar, em Libras, o símbolo da Copa, os países onde aconteceriam os jogos, os países que iriam jogar, os jogadores brasileiros que faziam parte da nossa Seleção e a que time pertenciam.

Tal experiência foi de grande relevância no momento da definição do objeto da pesquisa: os alunos Surdos que frequentam a escola regular e a informação difundida pela televisão. Informação que é direito de todos, garantido pela Lei 10 098, de dezembro de 2000, e recentemente regulamentada pelo Decreto Federal nº. 5 296, de 2 de dezembro de 2004.

Apesar de muito debatida em encontros internacionais e nacionais, e amplamente apontada por vários autores contemporâneos, a educação de alunos com necessidades especiais ainda gera muita resistência por parte da maioria dos professores. Insistem em não inserir em suas classes, nomeadas por alguns de “inclusivas”, atividades que envolvam a televisão, apesar de ser um dos meios de comunicação mais populares entre os alunos ouvintes ou Surdos.

A vontade de desenvolver este estudo se deu também pela minha afinidade com as tecnologias contemporâneas, e por verificar que muitas inquietações e alguns problemas vivenciados pelos Surdos com relação à comunicação, via televisão, são pouco abordados na produção acadêmica disponível sobre o tema.

Para desenvolver a minha pesquisa me apoiei em autores que discutem a Educação Especial, a inclusão, a educação dos Surdos, as tecnologias da informação e comunicação – TICs, relacionadas à educação dos Surdos e às rejeições sofridas por esse grupo. Também recorri a uma pesquisa qualitativa e colhi informações importantes com um grupo de Surdos, no município de Ipiaú – BA. Assim, os autores selecionados e os depoimentos colhidos em campo se juntaram à minha experiência docente, minhas dúvidas e inquietações profissionais. São, portanto, muitas vozes, palavras, gestos e vivências que compõem a dissertação.

A partir dessas escolhas e mixagens, minha investigação ganhou complexidade. As informações agrupadas, as análises feitas, os resultados alcançados e as novas questões que surgiram me proporcionaram lépidas vitórias e conseqüentemente abriram novos caminhos para investigar e idéias a serem desenvolvidas.

## 1.2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

### 1.2.1 A problemática

A problemática central dessa investigação é como os Surdos se relacionam com as tecnologias da informação e comunicação, recebem a informação mediada pela televisão e como a informação se manifesta nas atividades e interações cotidianas do grupo? O problema originou-se de uma questão inicial: como o Surdo que não faz leitura labial, não dispõe de aparelho de televisão com o recurso da legenda oculta – *closed caption*, não é leitor fluente da língua portuguesa e não tem mediação da família e da escola, tem acesso à informação televisiva? Meu interesse incluía a necessidade de discutir as rejeições sofridas pelos Surdos em uma sociedade que se diz inclusiva, e os ganhos promovidos pelos avanços tecnológicos.

Antes de me aprofundar no tema “o estudo da relação entre o surdo e as tecnologias, destacando a televisão”, julgo necessário delimitar alguns conceitos com os quais trabalhei. Ao me referir a deficiente auditivo uso uma terminologia que algumas pessoas com perda auditiva, leve ou moderada, preferem usar. Além disto, é a nomenclatura usada na legislação brasileira.

Ao usar o nome Surdo com letra maiúscula, em substituição a surdo com letra minúscula, não estou fazendo uma escolha particular, mas ressaltando a opção da comunidade Surda, que conta com o apoio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis. Segundo Marques (2002, p.7),

a pesquisadora Surda, Carol Padden, diz que o termo Surdo com maiúscula denominando aquela pessoa que sendo Surda – qualquer tipo ou grau – pertence à comunidade Surda, tem uma identidade, principalmente, de aceitação da sua surdez, tem uma língua e conseqüentemente uma Cultura Surda.

E ao falar de ouvintismo, refiro-me ao conceito de Skliar (1998, p.15), que diz “tratar-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.” Esse processo impiedoso continua impregnando alguns sistemas de comunicação, educação e lazer.

Com os conceitos definidos parti para o desenvolvimento do trabalho. Procurei conhecer as posições dos autores que discutem educação de Surdos, tecnologia e principalmente a televisão. Em seguida, realizei a pesquisa de campo, com um grupo de adolescentes e jovens Surdos que freqüentam a Sala de Apoio Pedagógico – SAP, de Ipiauí – BA. Observei, entrevistei o grupo selecionado, e procurei relacionar as informações obtidas com o material da pesquisa bibliográfica.

### **1.2.2 As questões**

Inicialmente, quatro questões orientaram a pesquisa. Elas surgiram do trabalho realizado com os Surdos em etapas diferentes e muitas vezes uma em decorrência da outra.

O pressuposto inicial era que as tecnologias alteram a vida dos ouvintes e, portanto, seu modo de pensar, agir e sentir. Daí surgiu a primeira questão a ser pesquisada: qual a relação dos adolescentes e jovens Surdos com as tecnologias da informação e comunicação, em especial a televisão? Da indagação surgem as três seguintes: como a informação televisiva chega aos Surdos? As informações alteram a forma de ser e agir do grupo? A escola cria espaços e promove a prática crítico-reflexiva da informação que chega a esse grupo de alunos?

### **1.2.3 Objetivos**

Os objetivos principais da pesquisa foram: analisar e discutir as tecnologias da informação e comunicação, especialmente a televisão, na educação dos Surdos; estudar alguns posicionamentos e reflexões dos surdos em relação à recepção das informações mediadas pela televisão.

### **1.2.4 Procedimento metodológico**

Para responder às questões, alcançar o objetivo e aprofundar o referencial teórico presentes no estudo, a metodologia utilizada seguiu as tendências da pesquisa qualitativa, pois estuda a influência que o local de ocorrência do fato exerce sobre o comportamento humano, e como as expectativas são traduzidas em atividades diárias, procedimentos e intenções. Para

esta pesquisa, a utilização de dados qualitativos possibilitou a apreensão do caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, estabelecendo relação com o contexto cultural mais amplo.

A metodologia qualitativa atendeu prioritariamente às questões propostas pela pesquisa, ainda que tenha utilizado recursos quantitativos. A ação confirma-se quando Macedo (2000, p.70) explicita que “[...] o quantitativo pode representar um momento do processo, momento que permite, em alguns casos, organizar o problema da investigação”. Mais adiante, o mesmo autor ressalta a importância de se lançar mão de dados, como indicadores, na construção do relato da pesquisa. Em alguns momentos sua utilização é indispensável para a sentença ter sentido.

De acordo com a proposta, o estudo configurou-se também como uma pesquisa de campo, não só porque trabalha com a observação de fenômenos e entrevistas semi-estruturada, mas também por acreditar que “as pesquisas de campo de inspiração qualitativa desempenham uma verdadeira ‘garimpagem’ de expressões e sentidos, e estão interessadas, acima de tudo, com o vivido daqueles que os instituem” (MACEDO, 2000, p.148). Assim, cooptar a entrevista neste estudo é legitimar que esta técnica de coleta de dados “de fato é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentido e significados e na compreensão das realidades humanas [...]” (MACEDO, 2000, p.165).

Na busca de recolher as informações necessárias ao estudo dediquei atenção especial aos instrumentos usados para a coleta de dados. Segundo Gil (1999, p.66),

Convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cortejando-se cuidadosamente.

No caso específico desta investigação, os cuidados foram especialmente necessários, pois foram utilizados, como recurso de pesquisa, as observações, as entrevistas escritas e sinalizadas em Libras, aplicadas ao grupo selecionado com ajuda de intérpretes,

assim como a pesquisa de material bibliográfico relacionado ao tema em questão. Vale ressaltar que a análise do material e a discussão do tema foram legitimadas em relação às “vozes” dos envolvidos na pesquisa.

Porém, não pode ficar esquecido que o pesquisador é alguém que vive, sente e cria. Atua no mundo, se relaciona e se transforma. Como enfatiza Pereira (1983, p.70), “toda proposição de uma pesquisa se efetua dentro de um universo muito restrito, - o universo do pesquisador [...] a partir de seus conhecimentos, de seus raciocínios e da sua visão do mundo”. Portanto, a pesquisa revelou também a percepção e o conhecimento que tenho sobre um determinado grupo de Surdos e a análise feita a partir do material colhido com eles, ficando assim confirmado o que dizem Soares e Fazenda (1992, p.125),

Como em outras metodologias consideradas ‘não-convencionais’, aqui também o pesquisador será admitido como locutor – cujo locutor já não é o referente, a terceira pessoa, mas sim o próprio pesquisador. É o ‘eu’ quem assume o papel daquele que fala, daquele que revela.

Mesmo na posição de *locutor* da pesquisa e de tudo que ela revelou, em todos os momentos me esforcei para manter acesa a consciência de minha subjetividade. Como apontam Lüdke e André (1986, p.51), “uma postura equilibrada para um pesquisador seria reconhecer a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, buscando assim controlar os efeitos da subjetividade”. Uma das formas de controle sugeridas pelas autoras acima citadas é a revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores e pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar a relatividade no desenvolvimento do estudo. Ou seja, o pesquisador deve mostrar-se como pessoa em todas as etapas da pesquisa.

Como pesquisadora procurei fundamentar meus posicionamentos de maneira que a pesquisa bibliográfica não ficasse detida a um primeiro momento, mas prosseguisse ao longo de todo o trabalho. Considerei relevantes as contribuições de Carvalho (1997, 2001, 2004), Skliar (1998, 1999, 2001), Vasconcelos (1972), Soares (1997, 1999), Mattos (2000),

Goldfeld (2002), Sacks (1998), Quadros (1997, 2004) e Valentini (1999), na concepção de origem, fundamentos e história da Educação Especial, Educação dos Surdos e Inclusão.

Também foram fundamentais as contribuições de autores como Paniagua (2002, 2004), Mittler (2003), Kauchakje (2003), Sasaki (1997) e Mantoan (1997, 1998, 2001, 2005), que demonstram grande experiência em discutir as dificuldades vividas pelas minorias. Autores como Kenski (2003), Babin (1989), Tapscott (1999), Pretto (1996, 2001), Marcondes Filho (1988, 2002), Belloni (2001), Couto (1997, 2000, 2001, 2003), Lulkin (1998), Burck (1998), Baudrillard (2002), Bourdieu (1997) e Ferrés (1996, 1998) alicerçaram o pressuposto de que as tecnologias vão além de meras ferramentas e que alteram a maneira de pensar, ser e agir das pessoas.

Não obstante, o propósito da pesquisa não foi defender as idéias de um ou outro autor, mas conhecer suas posições sobre o tema. Objetivei aprofundar os conhecimentos teóricos e conseguir uma melhor discussão sobre o tema. Procurei estabelecer um diálogo com os autores e não simplesmente usá-los como suporte para argumentação de idéias.

## **1.2.5 O cenário da pesquisa**

### **1.2.5.1 A cidade<sup>1</sup>**

O município de Ipiaú está situado na microrregião cacauera do sul da Bahia, compreendendo uma área de 276 Km<sup>2</sup>, equivalente a 0,05% da área total do Estado, situando-se dentro das coordenadas geográficas 14° 07'55'' de latitude sul e 39°44'55'' de longitude oeste.

---

<sup>1</sup> Embora o tópico tenha ficado relativamente longo, fiz a opção de contar um pouco a história da cidade de Ipiaú no intuito de contextualizar geográfica, histórica e politicamente o local onde a pesquisa foi desenvolvida. Além disto, outra razão foi a pouca existência de textos ou documentos impressos sobre a história da cidade.

Na figura 01, podem ser vistos o mapa do município e os limites determinados de acordo com a Divisão Territorial Administrativa de 1964/68, na qual ficou estabelecido que o município limita-se ao norte com Ibirataia e Jequié, ao sul com Itagibá, ao leste com Ibirataia e Barra do Rocha e ao oeste com Aiquara e Jitauna.

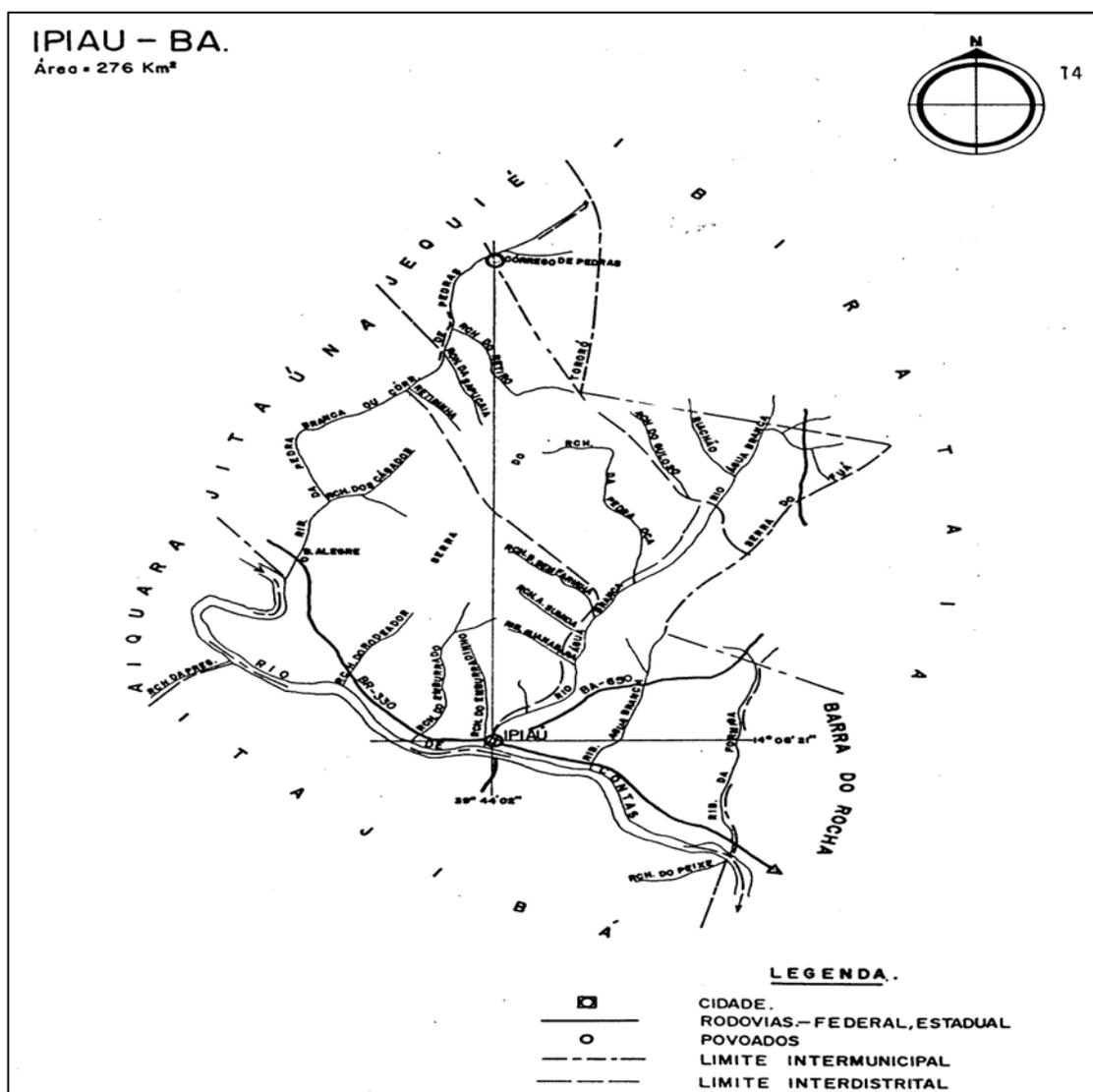


Figura 01 – Mapa de Ipiáu

Localizada no seio da Mata Atlântica, a região onde atualmente estão sediadas a cidade e outras circunvizinhas, começou a ser desbravada em fins do século XIX e início do século XX, aproximadamente em 1913. Antes da colonização portuguesa a região era habitada pelos índios Tapuias.

Apesar da tardia ocupação, em relação aos municípios circunvizinhos Ipiaú alcançou um desenvolvimento econômico e demográfico maior que os demais, por causa, em parte, à sua localização geográfica. Era ponto de convergência de várias estradas, entre as quais aquelas que ligavam a região de Jequié - já bastante desenvolvida- aos povoados e cidades do sul, Ilhéus e Itabuna, por exemplo, sendo por isso o lugar conhecido primeiramente como Encruzilhada do Sul- Figura 02, alusão a uma das primeiras fazendas. A Encruzilhada era o local onde existia a casa de negócio da vila que pertencia ao italiano, José Miraglia.



Figura 02- retrata um momento de confraternização que se realizou na Fazenda Encruzilhada.

É questionável a veracidade em relação ao primeiro desbravador e à sua data de alojamento no local que compõe hoje a sede do município ipiauense. Tem-se o Senhor Raimundo do Santos, o *Raimundo Crente*, como o primeiro a se instalar, a partir de 1913.

Porém, entrevistando moradores antigos, possuidores da História viva sobre a formação do município, percebe-se que não há um consenso sobre a informação.

Apesar das controvérsias sobre o verdadeiro pioneiro, é certo que no início do século XX começaram a chegar vários homens que desbravaram essa terra e alavancaram seu desenvolvimento. Entre os quais destacaram-se o José Miraglia e Brás Grisi – italianos; Alberto Pinto, Domingos Castro, Perminio Barreto, João Carlos Hollenwegwr, Elias Midlej, José Maron, Ricardo José dos Santos, Sérvulo Ornelas, José Atallah, Epifânio Vieira, entre muitos outros.

A história da região cacauera apresenta, em tempos diferenciados, características comuns em relação à formação das cidades que a compõem. Segundo a pesquisadora da História regional, Mendes (2002, p.18),

A região torna-se, então, centro de atração populacional. Homens vindos de todas as partes, principalmente do círculo das secas, aventuravam-se pelas densas matas, desbravando-as com muitos sacrifícios[...] Cheios de coragem e de vontade de enriquecer, estabeleceram-se às margens dos rios, formando as primeiras roças. As terras devolutas eram registradas a partir dos interesses e do poder dos desbravadores em garantir a sua posse.

Com base na citação acima, observa-se que a formação da oligarquia cacauera diferenciou-se do coronelismo dos fazendeiros de café da Primeira República, pois não há relações entre os padrões de distribuição de terra. Os maiores fazendeiros de cacau não surgiram de uma poderosa elite política local. Os futuros cacauicultores possuíam origem humilde e surgiram das mobilidades sociais, tanto de regiões secas do Brasil como do exterior, principalmente da Europa e Oriente Médio: árabes e turcos, que fugiam das crises e guerras dos seus respectivos países.

O senhor Germínio Rocha Medrado<sup>2</sup> -*Velho Bilheteiro* - desconhece o nome Encruzilhada. Quando seu pai aqui chegou, em 1908, instalando-se na rua da Jaqueira,

---

<sup>2</sup> Por não haver fonte escrita suficiente, recorri a relatos orais de pessoas que viveram o início da construção do município de Ipiaú, cujos nomes estão relacionados com as respectivas datas de entrevistas:

atualmente rua Castro Alves, o local era conhecido como Fuá. Esta designação refletia a desordem local causada pelo jogo, mulherio e bebidas alcoólicas. A rua era também apelidada de *Empata Viagem* ou *Quebra-Viola*, porque retardava os viajantes que passavam nessa paragem e era ponto de constantes brigas.

A figura 03 auxilia a ilustração dos relatos e textos encontrados que fazem referências ao Fuá. Euclides Neto (1997, p.119) cita: "Ipiaú, antigo Fuá." Jotaneto (1990, p.22) faz outra referência: "Quebra-Viola, perto do campo Tupinambá." Amâncio Félix fornece localização do Fuá: "Ficava na rua Olavo Bilac, naquela esquina descendo que vai dar na feira, na praça onde tem o telegrama de emancipação da cidade". Tal localidade é próxima da citada pelo senhor Germínio Rocha Medrado ao falar sobre o Fuá. Segundo Germínio, seu pai se alojou exatamente "na rua da Jaqueira, em frente aquele prédio de vidro que tem hoje. Eu nasci ali em 1911, e era Fuá."



Figura 03 – Praça Virgílio Damásio, 1920.

Rapatição é outro nome relacionado a Ipiaú em seus primórdios e também possuindo variadas versões. De acordo com a Enciclopédia dos Municípios (1958), a denominação surgiu em consequência da briga entre duas mulheres: uma atirou uma lenha em brasa na outra. É a versão mais popular entre os moradores atuais. Clemilton Andrade (ano não identificado, p.14) traz outras versões: "O arraial, em virtude das brigas constantes dos seus moradores, que amiúde faziam uso de armas de fogo foi balizado com a toponímica de Rapa Tição." Ainda em Andrade (p.14) percebe-se que o nome seria uma alusão à arma de repetição comumente usada naquela época. Há ainda outra versão: "É uma corruptela do termo Repartição. A sede do município criara o Distrito de Paz e com ele uma agência arrecadadora de impostos, denominada em geral de Repartição, que o povo inculto transformara em Rapatição." Não há indícios da data correta em que o nome foi atribuído à localidade. A criação do Distrito de Paz aconteceu em 1916. Levando em consideração a última versão, a denominação teria sido a partir desta data.

Em decorrência da criação do distrito, por meio da Lei municipal número 90, de 1º de junho de 1916, ato ratificado pela Lei Estadual número 115, de 1º de agosto do mesmo ano, pela primeira vez é estabelecida uma denominação oficial para o lugar: Alfredo Martins. Por possuir o sobrenome comum ao intendente de Camamu, sede do distrito, o Coronel Gonçalo Martins, pode-se deduzir que se trata de alguém da família do mesmo Apesar de oficial, o nome não chegou a se popularizar.

A hipótese de que Ipiaú era identificada paralelamente por variados nomes é a mais adequada. Todos eram utilizados: Fuá, Encruzilhada, Rapatição, Alfredo Martins e até mesmo Rio Novo. Alguns dados reforçam a argumentação. De acordo com a Enciclopédia dos Municípios (1958, p.277),

[...] observando o crescimento do lugar, Raimundo Crente - um dos pioneiros - foi a Camamu entender-se com o Gonçalo Martins no sentido de criar em Rapa-tição um distrito de paz com o nome de Rio Novo, que julgou oportuno, devido ao rio Água Branca que fora descoberto na ocasião de formação do povoado.

O nome Rio Novo só seria oficialmente adotado em 1930, na ocasião da elevação do distrito à categoria de subprefeitura, pelo Decreto Estadual número 7.139, de 17 de dezembro daquele ano. Observa-se porém que já era utilizado pelos moradores. Gildésio Barreto, que chegou a Ipiaú com um ano de idade, em 1921, disse: "Ipiaú era um arraial com o nome Rio Novo e pertencia a Camamu". Amâncio Félix reafirma: "Eu cheguei aqui em 24 de outubro de 1924, com 19 anos e era Rio Novo". Uma versão, distinta da fornecida pela Enciclopédia dos Municípios, relaciona o nome Rio Novo às conseqüências da enchente de 1914, ou seja, data anterior à criação do Distrito de Paz, em 1916. Segundo essa versão, narrada pelo Germínio Rocha Medrado, "em 1914 o Rio das Contas encheu e represou na praça da feira. Quando teve a enchente, os rios eram estreitos e se alargaram. O Rio Água Branca represou na praça da feira e encontrou com o Rio das Contas, indo até mesmo em direção à região da Fazenda Guloso".

A denominação Rio Novo se sobrepôs às demais, resistindo ao desmembramento da subprefeitura de Camamu para Jequié (1931) até a emancipação, em 1933. Na ocasião, foi criado pelo Decreto Estadual número 8.725, de 2 de dezembro, o município e vila de Rio Novo.

Porém, nas atas não se encontram referências de plebiscitos para decidir a respeito do nome e a razão de ter permanecido Rio Novo, denominação popular e contextualizada na história do município. A mesma só foi modificada em 1944, por força de um Decreto-Lei Estadual, de 31/12/1943, que proibia a existência de dois municípios com o mesmo nome. Fez-se necessária a mudança, pois já existia outro Rio Novo, mais antigo, em Minas Gerais.

Não há documentos que indiquem os trâmites para a escolha do novo nome. O certo é que desde 1944 a cidade passou a ser chamada Ipiaú. De acordo com a Enciclopédia dos Municípios, Ipiaú significa Rio Novo, e segundo Neto (1997, p.148), "Ipiaú, a que tem pele manchada. É o nome da sardinha, piau, esta em abundância no Rio das Contas, que corta

o município", ambos os significados são provenientes do Tupi. Independentemente do significado, é interessante observar a permanência e a resistência do nome popular em relação aos demais cogitados. Ao contrário de expressar a história da comunidade, apenas atendiam aos interesses de um determinado grupo.

Ainda no início de 1930, houve um aumento no número de médicos que chegavam à região, por causa da situação precária da saúde no recém-criado município. Os moradores chegavam a demorar três meses sem tomar banho no rio por medo de contrair doenças. Não havia tratamento da água. A febre tifóide chegou a vitimar, segundo o médico Salvador da Matta, 38 pessoas em um só dia.

Paralelamente a todos esses problemas, a lavoura cacauera entrava em uma fase de prosperidade. As primeiras fazendas começaram a dar resultados e frutos. Todavia, o ciclo econômico em formação sofreu uma brusca interrupção com a Segunda Guerra Mundial (1939- 1945).

A crise advinda da guerra foi fortíssima, ocasionando estagnação no comércio do cacau, que por vezes chegou a ser jogado fora. A comunidade apela para a instalação de uma agência do Instituto de Cacau (1944) no município, servindo apenas como paliativo para o problema, pois autorizava o financiamento de um terço do cacau pesado, e a outra parte do dinheiro demorava até um ano para ser recebida pelo produtor.

Com o fim da guerra (1945), a crise começou a ser superada. Subindo a cotação do cacau, a região deu os primeiros passos em direção ao seu enriquecimento a partir dos frutos de ouro, o que impulsionou os fazendeiros a apostar na monocultura. Conforme Mendes (2002, p.19),

[...] dinheiro não era problema para os cacauicultores, ao contrário, brotavam dos pés do fruto de ouro. Os grandes produtores colhiam 30, 40, 50 mil arrobas por ano. Com tantos dígitos em mãos, compravam 5 a 6 carros 0 km de uma só vez, faziam várias viagens por ano ao exterior [...], além de crédito ilimitado junto às instituições financeiras.

Surgem as antológicas famílias do cacau e também o aumento da violência movida pela ambição da posse de terras para estender o plantio do cacau. Sabe-se que muitos fazendeiros locais ergueram suas fortunas deixando uma trajetória de sangue em sua história.

Todo esse esplendor e brilho dos *frutos de ouro* foi ofuscado pelo fungo *Crinipeilis pernicioso*, popularmente chamado de *vassoura-de-bruxa*. Detectado na região desde 1987, espalhou-se rapidamente, deixando um rastro de destruição dos cacauais e, conseqüentemente, uma crise no campo, gerando desemprego e grande êxodo rural. Ainda temos a crise brasileira, desvalorização da moeda e atrasos socioeconômicos provocados pela dívida externa e submissão do país ao Fundo Monetário Internacional.

Tantos golpes levam à necessidade de reavaliação da identidade e da economia da *região cacaueira*. Muitos buscaram novas alternativas econômicas com o plantio de outras culturas ou investindo em setores comerciais e industriais. Porém, nem todos tiveram capital para investimentos, enfrentando o amargo sabor da decadência dos seus impérios. Apesar disso, sem dúvida, o maior sofredor é o trabalhador, o pobre: sem bens, sem emprego e com poucas perspectivas.

Com uma população estimada em 43 923, o município dispõe de uma razoável infra-estrutura, e continua sendo um centro para o qual convergem os habitantes dos municípios circunvizinhos. A cidade possui quatro agências bancárias; três hospitais; seis colégios de Ensino Médio, sendo quatro da rede privada; uma faculdade particular e um campus da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Atualmente fala-se na revitalização da lavoura cacaueira. Sem dúvida, é também desejo de todos ver a região brilhar outra vez. Mas por que o brilho tem que estar associado inexoravelmente ao cacau? Precisa-se pensar de maneira ampla. O povo é trabalhador, e apesar de todos os golpes acredita em um amanhã melhor.

### 1.2.5.2 As escolas

Com um passado fascinante e um futuro promissor, a cidade de Ipiaú, atualmente é formada por 21 bairros. É difícil, por exemplo, delimitar onde inicia e finaliza o bairro Democracia – Figura 04, pois o mesmo já faz parte do centro urbano, local onde funcionam a Universidade Estadual da Bahia, o Ginásio de Esportes Clériston Andrade, o Colégio de Rio Novo, o Colégio Dom Bosco, a Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior, o Colégio Estadual de Ipiaú, a Escola Municipal Coração de Jesus, o Colégio Centro de Educação, a Casa do Menor e vários estabelecimentos comerciais.



Figura 04 – Vista aérea do bairro Democracia

A pesquisa que envolveu adolescentes e jovens Surdos que frequentam a SAP de Ipiaú foi realizada em duas escolas da rede pública, nas quais esses alunos estudam em classes regulares. Ambas localizadas no bairro da Democracia, atendendo a uma clientela proveniente

da classe média e também das camadas mais pobres. Apesar de próximas, as unidades de ensino – Colégio Estadual de Ipiaú e a Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior – não desenvolvem nenhum trabalho em parceria, provavelmente pelo fato de pertencerem a redes diferentes

O Colégio Estadual, situado na avenida Getúlio Vargas<sup>3</sup>, foi inaugurado em 1966 com o nome de Ginásio Agrícola Municipal de Ipiaú – GAMI. Possuía uma prática educacional que visava atender às necessidades técnico-profissionais de formação dos educandos. Em 1968 o ginásio foi estadualizado, passando a ser chamado de Colégio Estadual de Ipiaú – CEI.

Atualmente o CEI tem um corpo discente formado por 2700 alunos que freqüentam o Ensino Fundamental – 5ª a 8ª, e o Ensino Médio nos cursos de Formação Geral e Normal. O corpo docente é formado por 85 professores. Desse universo, apenas seis não são licenciados.

O prédio é composto por quatro blocos interligados. No térreo do primeiro bloco ficam toda a parte administrativa, sala de professores e os laboratórios de informática. No primeiro andar funcionam cinco salas de aula, a sala de vídeo e sanitários masculino e feminino. O segundo bloco é formado por dez salas de aula, uma sala de coordenação e sanitários para professores e alunos. O terceiro é composto por sete salas de aula, um depósito, uma sala de coordenação e sanitários para os alunos. O quarto bloco é separado da parte administrativa por uma quadra. Nele estão localizados a biblioteca, o auditório, o refeitório, a sala da Fanfarra e a Sala de Apoio Pedagógico, que atende em espaço separado alunos Surdos, Cegos e Deficientes Mentais.

A Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior, situada na rua Edvaldo Santiago, uma das transversais da avenida Getúlio Vargas, constitui-se de oito salas de aula,

---

<sup>3</sup> Uma das ruas mais antigas da cidade, na qual fica localizado o maior número de colégios particulares e públicos.

uma cantina com depósito anexo e sala de professores, com sanitário conjugado. Possui rampa e sanitários adaptados para os alunos com necessidades especiais, um pátio coberto e uma ampla área externa.

A escola funciona nos três turnos, com o corpo docente formado por 19 professores não licenciados que atendem a 502 alunos distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental da 1ª à 4ª série e Educação de Jovens e Adultos.

Ao manusear o projeto político pedagógico das duas instituições não encontrei nenhum item que fizesse referência aos alunos com necessidades educacionais especiais. E não me refiro somente aos Surdos que estão há três anos no Colégio Estadual ou os que freqüentam a Escola Pastor Paulo José da Silva Júnior há dois anos. Reporto-me também aos ciganos, aos menores de rua, aos deficientes físicos e mentais, que segundo as diretoras sempre freqüentaram as duas escolas.

### **1.2.6 Os sujeitos da pesquisa**

Durante uma reunião com os pais dos alunos que freqüentam a SAP, na qual eu comunicava o meu afastamento como professora, perguntei-lhes se seria possível envolver os filhos na minha pesquisa de mestrado. Alguns, temerosos, perguntaram se teriam gastos. Percebi a necessidade de retomar a exposição e esclarecer como era a pesquisa e qual seria a participação dos entrevistados. A partir desse momento todos se colocaram à disposição para o que fosse necessário.

O próximo passo foi conversar com os alunos e saber quem tinha disponibilidade. Das 20 pessoas, dois disseram não ter tempo porque estudavam e iam trabalhar, e dois estudavam em escolas mais distantes. Os 16 alunos que aceitaram participar

dessa investigação, na medida do possível, sempre cooperaram para a efetivação do objetivo central desta pesquisa.

Não houve nenhuma restrição quanto à identificação das escolas nem em relação ao tratamento das “falas” dos entrevistados. Sempre pediam para ver transcrito para o português o que tinham falado em Libras e o nome deles no texto. Os nomes usados são os originais, conforme tabela abaixo. Além dos nomes, a tabela identifica a idade dos entrevistados, mostra os que fazem leitura labial, os que usam Libras, os que dominam o português escrito, o uso do AASI<sup>4</sup> e a série em que estudam<sup>5</sup>.

Nome	Idade Jan.05	Faz leitura labial	É usuário de Libras	Domina o português escrito	Usa AASI	Série que estuda
Cândida B. Bonfim	24	Sim	Sim	Sim	Não	3º Normal
Fábio M. dos Santos	23	Sim	Sim	Razoável	Não	7ª
Heverton da S. Limeira	20	Não	Sim	Pouco	Não	6ª
Danielle J. de Souza	10	Não	Sim	Pouco	Não	4ª
Marta O. de Souza	15	Não	Sim	Pouco	Não	4ª
Antonio C. de Jesus	28	Não	Sim	Pouco	Não	4ª
Fábio M. Limeira	24	Não	Sim	Pouco	Não	4ª
Marcos B. Silva	26	Sim	Sim	Razoável	Não	4ª
Leandro J. Vitorino	12	Sim	Sim	Razoável	Não	4ª
João C. B. dos Santos	19	Não	Sim	Não	Não	3ª
Kamila A. C. Santos	10	Não	Sim	Não	Não	3ª
Ismael V. Pereira	28	Não	Sim	Não	Não	2ª
Diego de J. Santos	18	Não	Sim	Não	Não	1ª
Jaqueline S. Silva	15	Não	Sim	Não	Não	1ª
Lucas de B. Santos	19	Não	Sim	Não	Não	1ª
Márcia B. Amaral	25	Não	Sim	Não	Não	1ª

<sup>4</sup> ASSI- Aparelho de ampliação sonora individual

<sup>5</sup> Dados obtidos a partir da análise do formulário de identificação – Apêndice 2

Dos 16 jovens entrevistados, somente 3 ingressaram na escola com idade prevista para qualquer criança Surda ou não, e destes 2 já repetiram de ano. Os outros começaram a frequentar a escola tardiamente e apresentam um histórico repleto de reprovações e desistências.

Observando a tabela é fácil perceber a grande defasagem série x idade, a provável situação de desvantagem cultural e lexical, o risco de viver em condição de isolamento e a frustração que pode acompanhar os Surdos, não pelo fato de não ouvirem, mas por fazerem parte de uma minoria lingüística.

### **1.2.7 A coleta dos dados**

Por não querer falar pelos Surdos e sim revelar aos ouvintes seus posicionamentos, a escolha da técnica utilizada para a coleta de dados foi uma das atividades que requereram de mim muita atenção, principalmente por se tratar de um grupo no qual nem todos dominavam o português na modalidade escrita e usavam em sua totalidade a Libras.

O primeiro procedimento foi ler os formulários de identificação de cada aluno a ser entrevistado. O referido formulário - Apêndice 01, elaborado por mim e pelas colegas que trabalham na SAP, tinha sido aplicado no início do ano de 2002. Foi necessário, portanto, preenchê-lo com alguns alunos recém-chegados, pois a utilização dessa fonte de informação foi imprescindível no momento de traçar o perfil dos sujeitos entrevistados, cujos dados foram tabelados e comentados no item anterior.

Em seguida, procurei a direção das escolas, apresentei o projeto de pesquisa e solicitei autorização para desenvolver o trabalho nas referidas unidades de ensino. A direção da Escola Pastor Paulo José da Silva Júnior me convidou a participar do planejamento

semanal que acontece no segundo horário de toda sexta-feira. Nessa reunião tive oportunidade de conversar com os professores, o que facilitou o meu trânsito nas dependências da escola.

No Colégio Estadual, por causa do grande número de professores e pelo fato da Sala de Apoio fazer parte das suas instalações, a diretora me pediu para apresentar a proposta de trabalho no horário do intervalo e no turno no qual os alunos Surdos estudavam. Assim, iniciei o período de observação, tendo a vantagem de poder ir às escolas em turnos diferentes.

Durante todo o mês de agosto de 2004 levantei os dados gerais das duas instituições, manuseei o projeto político-pedagógico, acompanhei os planejamentos e participei das conversas dos alunos no horário do intervalo. Mesmo tendo determinado um período para realizar a observação, sempre que ia às escolas, as olhava com um olhar mais atento, procurando confirmar, ou não, os dados que estavam sendo levantados.

As entrevistas semi-estruturadas - Apêndice 02 - foram realizadas na SAP, no horário oposto às aulas dos alunos, sempre em grupo de dois ou três alunos, de acordo com a escala de atendimento e com o suporte de um intérprete que pudesse intervir caso surgissem dúvidas.

A minha opção pela entrevista escrita se deu pelo fato de eu acreditar que ela permitiria captar os dados necessários para desenvolver o trabalho e que não foram obtidos com a observação. Outro fator é por concordar com Ludke e André (1986, p.34) quando dizem:

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduo ou com grupo, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Durante as entrevistas tive uma atenção especial com as pessoas que dominavam pouco ou não dominavam o português escrito, fazendo a interpretação das perguntas em Libras e, muitas vezes, transcrevendo em português as respostas. Nesse ínterim, reportava sempre às autoras acima referendadas:

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde o local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia de sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as impressões, enfim, as informações, as opiniões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada (LUDKE e ANDRÉ (1986, p.35).

No caso específico do grupo, que fala com as mãos, com as expressões faciais e corporais, observei que muitas informações tinham se perdido no ato da transcrição de Libras para o português. Por conta dessas observações e do fato de formarem um grupo com um bom nível de interação animei-me a convidá-los para uma reunião na qual iríamos ser filmados, assistindo e falando sobre televisão.

Realizei o grupo focal a partir de um roteiro básico com as questões da entrevista, de forma mais flexível, permitindo que as opiniões fluíssem naturalmente. Assim como na entrevista, no encontro foi necessária a presença de intérprete como forma de garantir o sucesso e a participação de todos. Macedo ( 2000, p.178) afirma que o grupo focal

Trata-se de um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva, realizado sobre um tema preciso e animado por um animador-orientador ou mesmo mais de um. Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada. [...].

Inicialmente, o fato de estarem sendo filmados os inibiu, mas sem embargos procurei ouvi-los, fazendo apelos à participação, a complementos da fala, dinamizando a discussão para não ficar monopolizada pelos mais velhos. Todos tiveram a oportunidade de expressar seus posicionamentos, questões e idéias.

Sem dúvida, o segundo encontro com o grupo foi enriquecedor para a pesquisa, pude perceber algumas informações que não capturei na entrevista e que somente aparecerem na interação com o outro.

Todo o material coletado foi transcrito por mim logo após o encerramento das entrevistas e do grupo focal, sem nenhuma alteração.

### 1.2.8 Análise dos dados

Outro período da pesquisa que despertou grande preocupação foi a análise dos dados. Eu precisava estar atenta ao objetivo e às questões iniciais que norteavam meu trabalho, como também às falas dos entrevistados. Falas que foram lidas e assistidas minuciosamente não só com o objetivo de transcrevê-las fielmente, mas também pela preocupação de compreender a percepção de mundo de quem tem cultura e identidade diferentes da dos ouvintes, ainda que façamos parte da mesma sociedade.

Assim, procurei formar um conjunto de eixos iniciais que me ajudassem a sistematizar os dados obtidos. Com os eixos delineei os principais temas a serem desenvolvidos e organizados na dissertação: educação dos surdos, rejeição e tecnologias da informação e comunicação. Logo percebi que os eixos não eram suficientes para abranger todo os dados. Acrescentei, então, novas categorias conceituais: a educação especial, a sociedade tecnológica e a produção do corpo baseadas nas questões norteadoras e nas intuições surgidas durante o contato direto com os sujeitos da pesquisa.

Com os temas definidos, parti para a elaboração da dissertação. Alguns temas deram origem a seções, e dentro das seções foram feitas subdivisões baseadas em três pontos: a posição dos autores abordados, a concepção dos entrevistados e a minha discussão sobre o tema.

### 1.2.9 A organização da dissertação

A seção – **A educação dos Surdos no município de Ipiáú** – foi formulada a partir do tema educação especial e a história da educação dos surdos. O referencial teórico dessa seção baseou-se nas idéias de Carvalho (1997), Skliar (1998, 1999, 2001), Jannuzi (1997),

Soares (1999), Goldfeld (2002), Sacks (1998), Góes (1999), Quadros (2004), entre outros, e tratou principalmente de discutir a criação da Associação dos Deficientes Ana Suely - ADAS, da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e da Sala de Apoio Pedagógico –SAP e o processo de inclusão no município. Para realizar esse propósito foi necessário contar com o depoimento de alguns professores que vivenciaram esses momentos.

Na seção – **Ouvidos silenciados** – os temas abordados foram a rejeição, as tecnologias e a surdez e a produção do corpo. As referências teóricas que fundamentam as discussões dessa seção partem das leituras feitas sobre as obras de Paniagua (2004), Kauchakje (2003), Kenski (2003), Babin (1989), Pretto (1996), Tapscott (1999), Marcondes Filho (2002) e Couto (2000, 2003), entre outros. Tratei de discutir as rejeições sofridas pelos deficientes na sociedade, as leis que procuram socializar as tecnologias da informação e comunicação, as tecnologias que ajudam o Surdo a romper a falta de comunicação, a influência na produção corporal do Surdo e a contribuição da escola na produção do corpo. Os relatos dos jovens entrevistados aparecem na conversa que tivemos sobre o corpo deles e dos ouvintes a fim de compreender a sua percepção sobre o assunto

A seção – **Mãos que falam** - tratou sobre sociedades tecnológicas, a televisão, a imagem, a legenda e a Libras. Seu referencial teórico partiu das posições de Pretto (1996, 2001), Burke (1998), Marcondes Filho (1998, 2000, 2002), Couto (2000), Ferres (1996), Belloni (2001), Kenski (2003) e Larrosa (2001), entre outros. A relação dos adolescentes e jovens entrevistados com as tecnologias foi o principal ponto discutido.

Fez parte da opção metodológica da dissertação tratar os assuntos a partir do histórico, começando pelas questões mais amplas até chegar às mais específicas que dizem respeito à realidade do município onde a pesquisa foi desenvolvida. Sempre com o cuidado de não repetir o tema, mas sim procurando contextualizá-lo.

Na última seção tirei algumas conclusões a respeito do universo pesquisado. Foi o momento no qual mais explicitamente estive presente como pesquisadora, em que pude expor pontos essenciais apreendidos em todas as etapas do estudo. Mas ao concluir a dissertação procurei não ditar verdades nem finalizar a discussão sobre esses temas, pois a cada momento surgem novas informações e uma vontade latente de conhecer mais.



# A educação dos surdos No município De ipiáu

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

NO MUNICÍPIO

Esta seção está dividida em cinco subseções. Na primeira, apresento um breve relato da história do Surdo no contexto da Educação Especial, desde as declarações e conferências mundiais, os planos decenais e as leis educacionais brasileiras, às classes especiais do município de Ipiaú.

Para refletir sobre a educação dos Surdos, na segunda subseção permito-me viajar pela história e aportar nas classes ipiaúenses, procurando saber o que a comunidade fez por essa parcela da sociedade cuja vida é marcada pela discriminação.

Na terceira, relato o histórico da Associação dos Deficientes Ana Suely – ADAS e da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que contribuem de maneira incisiva para a inclusão social acontecer no município.

Já na quarta subseção enfoco o processo de implantação da Sala de Apoio Pedagógico – SAP. Segundo os professores e alunos é um marco na história da educação inclusiva da cidade.

Tento em vista a municipalização do Ensino Fundamental, na última subseção discuto a real situação da inclusão no contexto da política educacional local.

## 2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL - DO GERAL AO ESPECÍFICO

Em âmbito geral observa-se que vários países, também preocupados com a qualidade de vida de seus cidadãos, realizaram movimentos em favor dos deficientes, muitas

vezes relegados à sorte. Percebo, no entanto, que quanto mais a consciência universal dos direitos humanos é progressivamente divulgada, paradoxalmente eles são cada vez mais desrespeitados. Dentre os movimentos, alguns merecem destaque pela sua importância, repercussão e resultados colhidos.

A Declaração de Cuenca, realizada em 1981, no Equador, resultou de um seminário sobre Novas Tendências da Educação Especial, promovido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência/Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe.

No seminário foram discutidos os direitos à educação, à participação e à plena igualdade de oportunidades para os deficientes, bem como a necessidade de relacionar o atendimento educacional adequado com as características individuais de aprendizagem.

Em Torremolinos, na Espanha, foi realizada no mesmo ano a Declaração de Sunderberg, como resultado da Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração do Impedidos. O evento marcou o início de uma década destinada a cumprir os direitos das pessoas deficientes. A Declaração de Sunderberg é composta de 16 artigos de natureza mandatória das ações dos governos. O primeiro deles diz que todas as pessoas deficientes poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação, formação cultural e à informação. Segundo Carvalho (1997, p.37),

A maior ênfase da Declaração recai na igualdade de direitos às oportunidades de educação, lazer e trabalho, aliás, um dos indicadores da igualdade de valor entre as pessoas, independente de suas condições pessoais-sociais.

Outros encontros foram necessários para tentar garantir o que já era direito. Em Jomtien, na Tailândia, em 1990, realizou-se a Conferência Mundial que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos. O texto aprovado no evento "representa, portanto, o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e traduz-se em

compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos" (Carvalho, 1997, p.40). Ainda segundo a autora (1997, p.43),

Com essas considerações, acentua-se a dúvida quanto à concretização do discurso que, embora seja coerente e democrático, acaba sendo uma peça 'literária'. A declaração em análise data de 1990, o Brasil já está no seu quinto Ministro de Educação desde então, e os índices de fracasso escolar continuam na faixa de 40% e o alunado com necessidades especiais continua sem escola para todos.

Durante os meses de setembro e outubro de 1992, em Caracas, Venezuela, realizou-se o seminário Regional sobre Política, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais. Foi discutida a aplicabilidade das recomendações constantes no documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos, dando origem a 14 recomendações para melhorar o sistema escolar que mal atendia aos alunos ditos "normais". Vale salientar que o Brasil não enviou representante.

Dentre as orientações, tinha a sugestão de elaborar um plano piloto para contemplar as necessidades educativas especiais de alunos com déficit visual, auditivo, motor e com retardo mental.

De 8 a 12 de junho de 1993, em Santiago, Chile, realizou-se a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe. Da reunião surgiu a Declaração de Santiago, documento que norteou os trabalhos de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que na época encontrava-se em discussão no Brasil.

Ainda na mesma perspectiva, realizou-se em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. A Declaração de Salamanca inspira-se no princípio de integração e reconhecimento da necessidade de ação para conseguir "escola para todos", isto é, instituições que incluam todos, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às

necessidades de cada um. E que os serviços educativos especiais não estejam isolados, mas devem fazer parte de uma estratégia global da educação.

Conforme o item 29 da Declaração de Salamanca (1994, p.33 e 34),

Crianças com necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos em vez de seguir um programa de estudos diferente. O princípio diretor será o de dar a todas as crianças a mesma educação, com ajuda adicional necessária àquelas que a requeiram.

Ainda na mesma Declaração é destacado o direito à língua de sinais como meio de comunicação:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todo surdo o acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país (1994, p.30).

Décadas passaram, outros encontros foram promovidos, mas permanece o desafio de sustentar a Declaração de Salamanca. As barreiras enfrentadas são inúmeras por causa das atitudes preconceituosas que permeiam as práticas sociais, difíceis de serem modificadas, e à legislação por si só não garante as mudanças. As escolas permanecem carentes de investimentos: faltam equipamentos para atender à clientela com necessidade especial e aos professores, falta conhecer a história e a filosofia da educação dos Surdos para não falar por eles, mas para criar mecanismos que dêem fundamento aos próprios Surdos, podendo assim participar do processo de transformação pedagógica.

No Brasil, a Educação Especial - EE foi oficialmente considerada, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases - LDB 4.024/61, antes mesmo de haver alguma referência a esse tipo de educação na Constituição Federal. É importante ressaltar que a LDB vinha sendo morosamente gestada desde 1946, concorrendo para que a lei tenha se tornado obsoleta já no momento da sua promulgação.

Observo que no título X, art. 88 e 89, destacada da Educação Geral, a Educação Especial é pela primeira vez colocada em contradição. Mais adiante, na mesma lei, afirma-se

que "a educação dos excepcionais deve, no que fosse possível enquadrar-se no sistema geral da educação[...]". Essa observação é criticada por Skliar (1999, p.11) quando considera

A educação especial como subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos etc. são, no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, conduzindo a uma política permanente de exclusão e inclusão.

Na lei não estavam claros os deveres do Estado para a Educação Especial, apenas garantia-se aos "estabelecimentos de ensino público e particulares, legalmente autorizados, a adequada representação nos Conselhos Estaduais e o reconhecimento, para todos os fins dos estudos neles realizados"(CARVALHO 1997, p.64).

Constata-se, então, um certo descompromisso por parte do governo em relação aos grupos minoritários. Diante da omissão do Estado com o atendimento da pessoa com deficiência, o trabalho passa a ser efetuado por entidades privadas, como as Sociedades Pestalozzi, fundadas nos anos 30, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, na década de 50 e as associações de Surdos-Mudos, a partir de 1930.

Na Constituição promulgada em 17/10/1969, aparece no Título IV, parágrafo 4, a promessa de Lei Especial sobre assistência à maternidade, à infância, à adolescência e sobre a educação dos excepcionais. A lei especial reflete a ideologia liberal das classes condutoras da sociedade brasileira pós-golpe militar de 64, de cunho nacional-desenvolvimentista, contraditório ao modelo econômico baseado na desnacionalização da economia.

Nesta seqüência é promulgada a LDB 5.962/71. No art. 9º, cita "tratamento educacional especializado para os que apresentem deficiências físicas e mentais, mas deixando aos Conselhos de Educação a tarefa de colocar normas nesse setor" (VASCONCELLOS, 1992, p.66). Vale ressaltar que é o único artigo que trata do tema, evidenciando, mais uma vez, a omissão do governo federal em relação à Educação Especial, não firmando nacionalmente compromissos nesse setor da educação, e passando adiante uma obrigação que a ele caberia. Censurável, ainda, a falta de sensibilidade ao omitir, do referido

artigo, as pessoas que apresentam condutas típicas e incluir os cegos e os surdos na categoria de deficientes físicos, pois estes são considerados deficientes sensoriais.

Historicamente, percebe-se que a década de 70 foi marcada pela mesma ideologia liberal, com grande preocupação em defender a educação como fator de aumento de produtividade individual, que beneficiaria o progresso e o desenvolvimento do país. Partindo deste princípio, preocupava-se com a profissionalização, muitas vezes com a conotação de treinamento para o trabalho, prejudicando a educação fundamental.

Em 1973, surge o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, oriundo do plano setorial de educação para o triênio 72/74. Segundo Jannuzi (1997, p.192), “agora, em 1977, no governo Médici, cria-se um órgão diretamente subordinado ao Ministério de Educação e do Desporto – MEC, para cuidar da educação especial em termos nacionais, o CENESP (Decreto 74425/73).”

A emenda constitucional nº12 de 78 garantia legalmente a instrução especial e gratuita aos portadores de deficiência. Entretanto, as instituições particulares continuaram a atender a esses alunos em um número bem maior.

De 1970 a 1974, foram criadas 69 instituições especializadas públicas, enquanto surgiram 213 particulares, isto para deficiência mental, sendo que para os deficientes da visão, audição e múltiplos, surgiram 15 públicas e 49 particulares. (JANNUZZI, 1997, p.205).

Posteriormente a essa década, a 18 de março de 1993, o Ministério de Educação e Cultura cria a Comissão Especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério. Tinha como objetivo atender às necessidades básicas de aprendizagem para recuperar a escola fundamental do país.

Em seguida, o Plano Decenal de Educação para Todos - 1993-2003, em seu capítulo III C, ação 7, prevê a integração de crianças e jovens com deficiência à escola. Foi a primeira vez que se realizou em nível nacional um compromisso com as pessoas com deficiência para proporcionar-lhes oportunidades básicas de aprendizagem. Garantia apenas o

acesso à escola regular. Infelizmente, a garantia não foi estendida aos indivíduos com condutas típicas - distúrbios de comportamento e altas habilidades -superdotados.

Antes da elaboração do Plano Decenal, já existia um documento oficial e público, contendo a Política Nacional de Integração dos Deficientes na Rede Regular de Ensino. Diz o documento que a integração, quando couber, deve ser conquistada e mantida de forma gradual, levando-se em conta a realidade brasileira, as necessidades básicas dos portadores de deficiência e os princípios norteadores do atendimento educacional. O “processo de integração respalda-se em direitos civis de cidadania: igualdade de oportunidades, tratamento com dignidade e não discriminação” (MEC, 1993). O que não aconteceu numa amplitude nacional.

No que diz respeito ao atendimento do aluno Surdo, nesse período, o Plano Nacional de Educação Especial de 1994 afirmou, pela primeira vez, o direito de uso da língua de sinais pelo Surdo. O documento abordava o tema apenas recomendando aos pais e professores que aprendessem a língua. Ratificando novamente o grande distanciamento entre o “legal e o real”: concede-se o direito, mas não se cria condições para concretizá-lo.

Vale lembrar que dentro da realidade educacional brasileira, a Educação Especial está presente nas estruturas organizacionais das Secretarias de Educação de cada Estado, apresentando-se, contudo, de forma bastante variada. Em alguns Estados é um Departamento, em outros Coordenação, Setor e até Fundação. No Estado da Bahia, no ano de 2003, a Educação Especial estava inserida na Superintendência de Desenvolvimento de Educação Básica do Estado.

Após oito anos de discussão no Congresso, em 20 de dezembro de 1996 entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. A lei propõe mudanças profundas no sistema educacional brasileiro, na qual fica instituída a Década da Educação, que se estenderá até 23 de dezembro de 2007. Uma

espécie de horizonte estabelecido para que a lei seja totalmente cumprida. Contudo, o que se tem observado em larga escala é o declínio do aproveitamento dos estudantes brasileiros, Surdos ou não, ficando sempre abaixo nos índices dos países desenvolvidos, dos recém-industrializados e mesmo dos latino-americanos.

A lei citada fundamenta-se na Constituição de 1988; em seu artigo 206, I, assegura “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”; diz ainda que o Ensino fundamental é obrigatório (artigo 208, I) e deve beneficiar a todos, prevendo atendimento educacional especializado a portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208, III).

A referida LDB define a educação especial como modalidade da educação escolar para atender a educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. E os Surdos, onde serão educados? Noto uma forte tendência em defender a inclusão do Surdo na classe comum, evocando as orientações da já citada Conferência de Salamanca. Segundo essa linha de pensamento, percebo o ideal neoliberalista imperando como forma de diminuir custos num discurso mascarado de educação de qualidade para “todos”.

Tradicionalmente, a educação da pessoa com deficiência sempre esteve nas mãos de entidades e instituições filantrópicas e assistenciais, que assumiram um papel preponderante no atendimento a esse grupo. Hoje, um dos papéis das instituições especializadas, que ao longo do tempo acumularam um saber teórico-prático importante, seria o de somar parcerias no processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais ao sistema regular de ensino. Todavia, algumas instituições passaram a ser identificadas como entidades de ações de caridade pública, o que de certa forma dificultou a luta do deficiente por igualdade de condições, bem como por seus direitos de cidadania.

No Brasil, a implementação de classes especiais se deu a partir da década de 1970, quando passou a existir um número considerável de crianças com necessidades especiais nas

escolas públicas. Essa ação permitiu que a rede regular de ensino absorvesse a clientela das instituições especiais, porém, as salas eram quase sempre mal-equipadas, com poucas condições de uso e funcionamento, e professores malpreparados.

Em Ipiaú, passaram-se 18 anos para que a luta pela educação especial tivesse início. Segundo Estela<sup>6</sup>,

Começou no final do ano de 1988, quando a psicóloga Ana Suely estava lendo o Diário Oficial e viu que seria aberto um curso de capacitação para os professores que desejassem trabalhar com deficientes. O referido curso foi na área da deficiência mental e auditiva. Fizemos uma pesquisa para saber o número de deficientes existentes no município. O resultado foi surpreendente, tamanha a quantidade de crianças e adolescentes com deficiência vivendo em completa exclusão social, sendo ainda considerados como um castigo de Deus.

Na tentativa de atender às exigências da Educação de Qualidade para Todos e justificar os financiamentos do Banco Mundial, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC ofereceu um curso de três meses para alguns professores da capital e do interior. A Secretaria adotou a filosofia Oralista como forma de desenvolver o trabalho pedagógico com crianças Surdas. Efetivar essa decisão não foi tarefa fácil. Estela esclarece:

Eu e outra colega fomos convidadas para fazer um curso com duração de três meses. Vimos muitos assuntos na teoria, tivemos só três dias de estágio na Escola Wilson Lins. O período foi muito pouco para quem iria assumir a responsabilidade de trabalhar com crianças com tantas dificuldades.

Em 1989, as atividades tiveram início em uma casa pequena, alugada pela prefeitura municipal de Ipiaú. No ano de 1991 a classe foi transferida para a Escola Estadual Centro de Educação. As atividades eram desenvolvidas com muito sacrifício. Estela diz:

[...] a dona da casa pediu o imóvel por falta de pagamento. Foi uma luta até conseguirmos um espaço na Escola Centro de Educação, onde funcionava a Merenda Escolar. Depois de muita discussão, ficamos com duas salas. A vinda dos Surdos para a referida escola causou espanto para os pais que não queriam aceitar que os filhos estudassem junto com os deficientes.

---

<sup>6</sup> Por falta de registro escrito sobre a história da Educação Especial no município de Ipiaú, recorri a depoimentos das professoras Estela Maia Cardoso, Etelvina Souza Bonfim e Anésia Jesuína. Os depoimentos foram gravados durante o mês de agosto de 2003.

Nesse período de implementação da Educação Especial nas escolas ipiauenses o currículo era linear, cartesiano e tecnicista. As capacitações não preparavam os profissionais de educação para desenvolver o trabalho com a devida segurança, os professores continuavam com necessidade de planejar as aulas em companhia de outros colegas. Não havendo possibilidade de troca com os professores das cidades circunvizinhas eram obrigados a viajar para a capital do Estado. Segundo Estela,

Para fazer o planejamento eu ia para Salvador – Escola Wilson Lins – não recebia ajuda de custo, era obrigada a fazer rifas, vender geladinho e cada vez ficava mais difícil. Meu desespero era grande. Mesmo assim, insistia em trabalhar com Surdos. Fui pedir ajuda em Jequié no Centro Educacional Maria Rosa - CEMAR. A pedagoga era muito receptiva, porém defendia a oralização não aceitava o uso da Língua Brasileira de Sinais.

No início da década de 90, quando no mundo ressoavam as idéias inclusivas, em Ipiaú iniciava-se a busca da integração. Os professores continuaram fazendo cursos, agora em busca de uma comunicação total para os Surdos. A SEC ofereceu treinamento com profissionais de Santa Catarina e de São Paulo, com o objetivo de introduzir o uso de Libras na educação dos Surdos.

Atualmente, existe uma crescente inquietação entre os profissionais da área, em relação à manutenção das classes especiais, principalmente pela forma como são feitos a avaliação, o diagnóstico e o encaminhamento supostamente pouco correto de crianças a essas classes.

Ainda há um agravante. Os alunos chegam e muitas vezes saem das classes especiais com o estigma de lentos, atrasados, retardados, infinidades de rótulos que tiram do professor a crença da possibilidade de aprendizagem por parte do aluno. E, ainda mais doloroso, tudo isso faz com que o próprio aluno não acredite em seu potencial, levando-o a uma baixa auto-estima e, conseqüentemente, à pouca aprendizagem.

Uma revisão sobre a validade da educação especial deixa claro que a mesma não trouxe contribuições significativas sobre a educação dos Surdos. Essa concepção encontra sustentáculo em Skliar (1998, p.11):

A educação especial para surdos parece não ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação dos surdos. Mas ela é o espaço habitual onde se produzem e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, e o local onde a surdez é disfarçada.

Hoje, apesar da resistência de alguns grupos defensores das escolas e classes especiais, a discussão sobre inclusão subjaz em praticamente todos os segmentos educacionais do município. Porém, é necessário não deixar propagar a crença de que a escola inclusiva, como está, será a única opção de educação para os Surdos.

Para compreender, em linhas gerais, como está o processo de inclusão e exclusão dos Surdos, a próxima subseção trará o panorama da história e da filosofia da educação dos Surdos, com o objetivo de refletir acerca da problemática.

## 2.2 O SURDO E A HISTÓRIA DE SUA EDUCAÇÃO

Esta breve revisão sobre a história e a filosofia da educação dos Surdos visa contextualizar a exclusão familiar, educacional e social com a qual essa população, ainda hoje, é obrigada a con-viver.

A imagem que a sociedade fazia sobre o deficiente era geralmente de uma “aberração da natureza”. Na antigüidade, período em que predominava a filosofia da eugenia, as pessoas com deficiência eram consideradas degeneração da raça humana. Alguns povos os exterminavam, por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo. Outros os protegiam para buscar a simpatia dos Deuses. Exemplo dos povos avessos aos deficientes são os Sirionos, da Bolívia, que por suas características de povo seminômade não podiam transportar doentes e deficientes, abandonando-os à própria sorte. E os Balis, nativos da

Indonésia, eram impedidos de manter contatos amorosos com pessoas muito diferentes do normal. Os astecas também os segregavam, em campos semelhantes a jardins zoológicos, para serem ridicularizados.

Os hebreus viam na deficiência física, ou sensorial, uma espécie de punição de Deus, e impediam qualquer portador de deficiência de ter acesso aos serviços oferecidos pela sociedade.

Na Roma antiga, a Lei das XII Tábuas autorizava os patriarcas a matar seus filhos defeituosos, o mesmo ocorrendo em Esparta, onde uma comissão especial julgava os recém-nascidos, frágeis ou deficientes, determinando os que seriam lançados do alto do Taigeto - abismo de mais de 2.400 metros de altitude, próximo da cidade. Na China, os surdos eram lançados ao mar e na Gália eram sacrificados por ocasião da festa do Agárico.

Os hindus, ao contrário dos hebreus, sempre consideraram os cegos pessoas de sensibilidade interior mais aguçada, justamente pela falta da visão, e estimulavam o ingresso dos deficientes visuais nas funções religiosas.

Os atenienses, por influência de Aristóteles, passaram a proteger os doentes e os deficientes. Assim também agiam os romanos do tempo do império, quiçá por influência ateniense. Os dois povos discutiam se a conduta adequada seria a assistencial ou a readaptação a um trabalho que lhes fosse apropriado.

Com a religiosidade em alta e sob a influência do cristianismo, durante a Idade Média os deficientes começaram a ser vistos como pessoas que mereciam a caridade; ter um deficiente na família era concebido como um castigo dos céus, segundo a visão teocêntrica da época. Nesse período, os senhores feudais amparavam os deficientes e os doentes em casas de assistência por eles mantidas. Ainda assim, eram freqüentes os apedrejamentos ou a morte nas fogueiras da Inquisição.

Na Idade Moderna, com o surgimento das idéias humanistas, iniciaram-se as primeiras observações, experiências e estudos relacionados às pessoas com deficiência. Entretanto, toda a sua problemática era vista sob o enfoque patológico. A partir de 1789, vários inventos se forjaram com o intuito de propiciar meios de trabalho e locomoção aos deficientes, tais como a cadeira de rodas, bengalas, bastões, muletas, coletes, próteses, macas, veículos adaptados, camas móveis, etc.

“É sabido que os surdos, assim como todos os deficientes, foram alvos, desde o início da Idade Moderna, de dois tipos de atenção: a médica e a religiosa” (SOARES,1999, p.12). A primeira por curiosidade e a segunda por piedade; uma forma de amenizar a punição de ter um deficiente no âmbito familiar, porém nenhuma procurava educá-los.

Vistos como pessoas idiotas, imbecis, estúpidas (MATTOS, 2000) e primitivas (GOLDFELD, 2002), os Surdos não tinham direito à cidadania e menos ainda à educação.

Referências acerca da educação dos Surdos são citadas pelo Ministério da Educação e Cultura:

No passado, os surdos eram considerados incapazes de ser ensinados; por isso eles não frequentavam as escolas. As pessoas surdas, principalmente as que não falavam, eram excluídas da sociedade, sendo proibidas de casar, possuir ou herdar bens e viver como as demais pessoas. Assim, privadas de seus direitos básicos, ficavam com a própria sobrevivência comprometida (BRASIL, 1997, p.283).

Na busca de ensinar algumas crianças Surdas, filhos de nobres, a falar para serem reconhecidas como “cidadã”, e pudessem herdar os bens da família, os primeiros educadores de Surdos, no século XVI, iniciaram o trabalho utilizando o método oralista.

Ainda no século XVI, o italiano Giraldo Cardano foi um dos primeiros educadores de Surdos a propor uma avaliação do grau de capacidade de aprendizagem pelo nível do grau da perda auditiva. Para Soares (1999, p. 17),

Isso demonstra que Cardano, além da preocupação com as questões orgânicas ou fisiológicas relativas à surdo-mudez, também estava disposto a verificar a possibilidade do surdo-mudo adquirir algum tipo de conhecimento.

Segundo Reis (apud GOLDFELD, 2002, p.28), “esse pesquisador considerava ‘um crime não instruir o surdo-mudo’.”

A contribuição do beneditino espanhol Pedro Ponce de Leon é contraditória. Goldfeld (2002, p.28) diz que “Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores para surdos”.

Já Soares (1999, p.20) afirma:

O que existe são informações isoladas, e Pedro Ponce não teria deixado nada escrito sobre o seu trabalho. A única coisa que se sabe é que ele teria iniciado, primeiro, o ensino da escrita, através dos nomes dos objetivos e, num momento seguinte, teria passado ao ensino da fala, começando pelos elementos fonéticos.

Comungo da opinião de Mattos (2000, p.31), ao discordar que tenha sido o beneditino espanhol o primeiro educador de Surdos a ensiná-los corretamente. Um grande marco para a evolução da educação dos Surdos aconteceu quando o abade francês Charles Michel de L’Epée aprendeu a língua de sinais nativa e a combinou com a gramática francesa, criando os “Sinais metódicos”.

Segundo Sacks (1998, p.30-31),

O sistema de sinais ‘metódicos’ de L’Epée [...] permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação.

Nesse mesmo período, em 1750 o alemão Samuel Heinick apresentava suas idéias, as quais consistiam em abnegar a língua de sinais e adotar o ensino da língua oral para integrar o Surdo na comunidade geral.

No século seguinte surgiram divergências quanto ao método mais indicado para desenvolver a educação desse grupo de alunos. Alguns educadores defendiam que o trabalho deveria priorizar a língua falada e outros acreditavam em um ensino baseado no desenvolvimento da língua de sinais e o ensino da fala, concomitantemente.

No Brasil, o então Imperador Pedro II, em 1855 convidou o professor francês Eduard Huet, que ficou surdo aos 12 anos, para fundar a primeira escola para meninos Surdos do país. No dia 26 de setembro de 1857 foi inaugurado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES. A partir dessa data, os Surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação. Local em que surge a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais, uma combinação da Língua de Sinais Francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades.

No século XX aumentou o número de escolas para Surdos em todo o mundo. No Brasil, surgiram o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas, em São Paulo; a Escola Concórdia, no Rio Grande do Sul; a Escola de Surdos de Vitória, no Espírito Santo, e a Escola Ludovico Pavoni, em Brasília, entre outras.

Contudo, o crescimento no número de instituições escolares não garantiu a efetivação dos ideais proferidos por Comenius no século XVI. O filósofo propôs uma educação na qual todos os homens, na medida do possível, deveriam ser educados juntos, podendo existir estímulos e incentivos mútuos.

A dificuldade de concretizar esse ideal no Brasil, além das causas sociopolíticas, talvez estivesse ligada ao fato de que “a educação dos normais e a dos surdos-mudos partiu de diferentes perspectivas e não demonstraram, em nenhum momento, ter como expectativa o mesmo ponto de chegada” (SOARES, 1999, p.107).

A educação do “normal”<sup>7</sup>, na época do idealismo de Kant, Harris, Horne, Gentile e outros, tinha o objetivo de direcionar o estudante para a busca de ideais verdadeiros e o desenvolvimento do caráter. Com os realistas seculares houve a preocupação com um estudo

---

<sup>7</sup> As aspas são justificadas, uma vez que segundo Fontes (2004, p.92), nenhum indivíduo pode identificar-se como normal, indicando uma não dita anormalidade generalizada. Nesse contexto já não se fala mais em ‘pessoas normais’. É sempre preciso ostentar as aspas ou palavras que coloquem dúvidas à “normalidade” todo o tempo.

da ciência e do método científico. Nesse período, Herbet Spencer apontava como objetivo da educação a autopreservação. Já os educadores pragmatistas afirmavam que a educação deveria contribuir para que as pessoas não se preocupassem somente com seu próprio crescimento, mas também com o crescimento da coletividade.

Reverendo os movimentos e contextualizando-os, surge uma questão: como os Surdos poderiam buscar os ideais verdadeiros, o desenvolvimento do caráter e o crescimento coletivo se os mesmos não tinham direito de frequentar a escola comum? Percebe-se, no entanto, que o objetivo da educação especial para os Surdos, nesse momento, era normalizá-los. Segundo Soares (1999, p. 115),

A educação do surdo foi a educação reservada àqueles que não frequentariam a escola, mas necessitariam de um tipo de ensino que visasse supri-lo naquilo que lhe faltava, no caso do surdo a mudez. Daí todas as metodologias empregadas, quer tenham sido através de gestos, quer tenham sido através da escrita, ou da fala, preocuparem-se fundamentalmente com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples.

Observa-se que a educação do Surdo voltou-se mais ao desenvolvimento da comunicação do que à transmissão de conhecimento. Totalmente desvinculada da educação como direito de liberdade e igualdade, mantendo assim o estereótipo da incapacidade de aprender por não ouvir.

Ainda hoje, o trabalho com o deficiente auditivo é controverso. Existem três grandes linhas: a Oralista, Comunicação Total e o Bilingüismo. De acordo com Bueno (2001), Goes (1999) e Soares (1999), o século XIX caracterizou-se pelo domínio da língua gestual, sob a influência do primeiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos que aconteceu em Paris, em 1878. Dois anos após, o Segundo Congresso, realizado em Milão considerou o oralismo como o método mais adequado, por possibilitar a integração desse indivíduo à sociedade. Entretanto, “o Congresso de Milão não introduziu o oralismo como ideologia dominante, mas sim sua legitimação oficial” (SKLIAR, 2001, p.89).

Em nosso país, a maioria dos deficientes auditivos que tiveram acesso à escola especializada, no período de 1911 até 1979, foram educados por métodos que visam à comunicação oral, cuja ideologia apresenta resquícios até os dias de hoje e recebe inúmeras críticas. Góes (1999, p.40) diz:

O oralismo, nas suas diversas configurações, passou a ser amplamente criticado pelo fracasso em oferecer condições efetivas para a educação e o desenvolvimento da pessoa surda. Entre as muitas críticas, aponta-se o fato de que, embora pretenda propiciar a aquisição da língua oral como forma de integração, esse trabalho educacional acentua, ao invés de eliminar, a desigualdade entre surdos e ouvintes quanto as oportunidades de desenvolvimento[...].

Como em outras concepções, também no oralismo existem posições opostas e/ou idéias complementares. Mattos (2000, p.34) e Goldfeld (2002, p.34) afirmaram que o “objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalização, à ‘não-surdez’.” Já Skliar (1998, p.15) complementa ao dizer:

[...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de idéias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como ouvintes. Convivem dentro dessas idéias outros pressupostos: os filosóficos – o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade de abolição dos dialetos, já dominantes no século XVII e XIX.

Percebo que o oralismo são ouvintes falando de Surdos e pelo surdo; é o discurso hegemônico do saber de uma sociedade majoritária, de ouvintes dominantes, sobrepondo-se sobre a minoria, ignorando seus traços culturais.

A partir de análises sobre o desconforto que essa proposta promoveu, foi fortalecida a filosofia da Comunicação Total, que surgiu nos Estados Unidos, na década de 1940, por empenho da mãe de uma jovem Surda. A referida corrente, cuja base enfatiza o uso de diferentes meios de comunicação – linguagem falada, alfabeto digital, sinais e linguagem escrita, trazendo para a escola os sinais utilizados pelas comunidades Surdas. No Brasil ganhou força a partir da segunda metade do século XX.

Para Góes (1999) e Goldfeld (2002), o Oralismo e a Comunicação Total vêm o Surdo de forma bem diferente: o primeiro o vê como portador de uma patologia de ordem médica que deve ser eliminada, e a segunda como uma pessoa que apresenta marca de surdez. Observo que essa diferença implica em mudanças de ordem social e educacional.

A Comunicação Total estimula o uso concomitante de códigos manuais e a língua oral. Isto é possível porque os códigos manuais seguem a estrutura gramatical da língua oral, o que facilita a comunicação entre Surdos e ouvintes. Segundo Goldfeld (2002, p.40), “a Comunicação Total denomina essa forma de comunicação de bimodalismo [...]”. Salienta ainda que “a língua de sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o português, pois não temos capacidade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes” (p.41).

Mais uma vez, a insatisfação e a resistência silenciosa e persistente dos Surdos encaminharam os pesquisadores e educadores a procurarem outra base filosófica que respeitasse os aspectos socioculturais de sua comunidade.

Na década de 1980, ao longo de vários debates, surgiram as orientações para a implementação do Bilingüismo, que segundo Quadros (1997), Góes (1999), Skliar (1998, 1999 e 2001) e Fernandes (2003) não é simplesmente tornar disponível o uso de duas línguas no contexto escolar, tomando a língua de sinais como a língua natural e a portuguesa – no caso do Brasil – como segunda língua. Urge destacar a alegação de Fernandes (2003, p.55) quando afirma:

[...] bilingüismo é mais do que o domínio puro e simples de uma outra língua como mero instrumento de comunicação. E, neste sentido, apenas os integrantes dessa comunidade, como surdos, podem contribuir, de modo efetivo, para a educação de crianças surdas. Ignorar sua competência, neste momento de nossa história, passou a ser encobrir uma evidência.

Com essa citação ficam evidenciados a importância do envolvimento do Surdo adulto na educação das crianças Surdas e destas com sua comunidade, e o papel fundamental da língua de sinais no desenvolvimento da criança Surda.

Em busca de contemplar uma educação que atenda às necessidades educativas de Surdos e ouvintes, Quadros ressalta a importância de desenvolver uma educação que vá além do bilingüismo. Segundo a autora,

Deve-se atentar, também, para as culturas nas quais a criança está inserida. A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngüe não é viável, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de comunidade surda. (QUADROS, 1997, p.28).

Uma pessoa realmente inserida no processo educativo reconhece ser esta a proposta que, no momento, está mais próxima de atender à demanda da sociedade tecnológica da qual a escola faz parte. Porém, seria utopia pensar que é essa a realidade das instituições escolares do Brasil.

Skliar (2001, p.88) expõe “[...] que práticas oralistas, de comunicação total e de educação bilíngüe compartilham hoje, consciente ou não, muitos dos discursos e das propostas escolares.”

Em Ipiaú, a exemplo de muitos municípios brasileiros, evidencio a falta de uma política educacional que contemple as especificidades de uma educação bilíngüe e/ou bicultural para os Surdos. O atraso em relação aos grandes centros chega a ser assustador. Para se ter uma idéia dessa privação, em Ipiaú a primeira Associação *para* deficientes, e não *de* deficientes, foi criada em 1990. A APAE foi fundada em 1998, mas só começou a desempenhar suas atividades quase três anos depois, e a SAP foi implementada no ano de 2000.

A inclusão, assunto que vem sendo discutido desde a década de 1990, se apresenta como um grande desafio para os educadores ipiauenses, que tomaram conhecimento desse movimento em 2000, no I Fórum de Educação Inclusiva. No encontro foram debatidos assuntos como Prevenção da Deficiência; Visão Clínica da Deficiência; Evolução dos

Conceitos – Normalização, Integração e Inclusão; Intervenção Pedagógica e Adaptação Curricular.

Há mais de três décadas, a normalização<sup>8</sup> e a integração<sup>9</sup> surgiram para superar as práticas segregacionistas. A intenção era permitir que o deficiente participasse das atividades sociais e educativas da comunidade. Para tanto tinham por objetivo oferecer ao deficiente educação e reabilitação em ambiente regular, com os apoios psicopedagógicos necessários. O movimento de integração deu origem ao “sistema de cascata”, com serviços paralelos ao sistema regular de ensino, para atender às crianças em suas necessidades especiais, na escola ou em serviços especializados. No Brasil, em meados dos anos 70 surgiram as classes especiais, que também se tornaram um espaço de segregação.

Nesse período, em minha cidade, os deficientes continuavam sem direito à educação. Historicamente, segundo Estela, no nosso município os Surdos tiveram acesso à educação no ano de 1988, mas com muita dificuldade no que diz respeito à integração.

O mundo já tinha vivido o Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1981, o conceito em relação ao deficiente tinha sido alterado: não era o deficiente que tinha que se adequar à sociedade, mas a sociedade tinha que se adaptar às pessoas “diferentes”. Enquanto isso, em nossa cidade, vivíamos à procura de um local para fazer funcionar as classes especiais. Em 88, os pais das crianças ouvintes não queriam que seus filhos estudassem com “doidos”, “nervosos” e “mudos”.

A partir da insistência das professoras envolvidas nesse processo, teve início a classe especial para educação dos Surdos. A orientação dada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia era usar a comunicação total para desenvolver trabalho de alfabetização. Porém, por causa da dificuldade em receber orientação, as educadoras viram-se obrigadas a trabalhar com os Surdos lançando mão do oralismo. Segundo Estela, “com o decorrer do tempo os alunos ficaram desinteressados e começaram a desistir da escola.”

---

<sup>8</sup> “Visa a tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade” (MANTOAN, 1998, p.50).

<sup>9</sup> “É uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar” (MANTOAN, 1998, p.51).

Esse obstáculo foi reduzido em 1996 quando nas classes especiais foi introduzido o bilingüismo, na tentativa de desenvolver um currículo que igualasse a educação dos Surdos à dos ouvintes. Apesar da língua de sinais ser aceita pelos Surdos e professores especializados, sua utilização acarretou mais uma forma de segregação familiar e escolar: os pais, geralmente ouvintes, e os professores das classes regulares, não eram conhecedores da língua de sinais. Ainda é Estela quem relata:

Comecei a ver que o uso da Libras estava dando certo, todos eram meus alunos na classe especial. Mas uma aluna foi para a 1ª série, aí sim as dificuldades aumentaram. A professora ouvinte, muito dedicada, não sabia língua de sinais, a família não acreditava que a filha fosse capaz. A responsabilidade de adaptar-se era da criança.

Com esse relato fica confirmado que enquanto o mundo propaga os ideais da inclusão, divulgando que incluir é “aprender a viver COM o outro” (FOREST & PEARPOINT, 1997, p.137), em Ipiaú e em tantos outros municípios brasileiros vive-se sem con-viver, e falta muito para a efetivação de uma proposta educacional que celebre a diversidade e as diferenças.

Em contrapartida, a realidade ipiauíense apresenta um diferencial em relação à de municípios circunvizinhos, uma vez que conta com o apoio da ADAS, APAE e SAP, cujo trabalho será relatado nas próximas subseções.

### 2.3 SONHO TRANSFORMADO EM REALIDADE

Durante séculos as pessoas que apresentassem deficiência eram consideradas *anormais*, viviam em ambientes segregados, longe do convívio social, sendo vistas como improdutivas e/ou incapazes. Ao longo do tempo os deficientes foram vítimas do preconceito relacionado à sua identidade e à sua condição social. A interpretação do papel que essas pessoas devem, por direito, ocupar na sociedade, constitui cada vez mais um novo desafio a ser enfrentado pela ordem social.

Grandes avanços foram alcançados na luta pela integração da pessoa com deficiência, mas muitos desafios ainda serão enfrentados, entre eles melhores condições e qualidade de vida. Não deve ser uma luta unilateral, mas de todos, especialmente da escola, que pode ser o ponto chave de todo o processo de inclusão. O êxito da inclusão social depende do sucesso de sua inserção escolar, sem esquecer, porém, o importante significado da integração familiar – primeiro núcleo social da vida de qualquer indivíduo.

A partir de um olhar mais atento sobre a população de deficientes do município de Ipiaú, um grupo da comunidade, formado pelas professoras Stela Maia Cardoso, Etelvina Santos Bonfim, Lícia A. Santos Ramos, Maria José Damasceno; a fonoaudióloga Rita de Cássia Azevedo Xavier; o comerciante Luis Antonio F. Soares; o locutor José Amaral, entre outros, preocupados com as questões socioculturais que estimulam o desenvolvimento de uma baixa auto-estima, impedindo essas pessoas de terem perspectivas de vida, buscaram criar uma associação que lutasse pelos direitos desse segmento da sociedade.

Assim, um sonho torna-se realidade com a criação da Associação dos Deficientes Ana Suely<sup>10</sup> –ADAS, no dia 10 de maio de 1990, cujo objetivo era possibilitar o atendimento assistencial e educacional aos deficientes, de acordo com as suas necessidades, para poderem se integrar à família e à sociedade na qual convivem.

Entre campanhas, carurus, feiras e quermesses, em 6 de dezembro de 1995 a ADAS comprou um terreno com 902 metros quadrados. Conseguiu assegurar o direito ao passe livre para os deficientes e a construção de rampas e banheiros adaptados, porém os desafios não acabaram aí. Segundo Etelvina,

Senhor Zezito Amaral, um paraplégico de idade avançada, teve a iniciativa de pegar a marreta, com o próprio punho, quebrar os paralelos que impediam o acesso às praças, às farmácias, aos bancos, e construir as primeiras rampas. Ele, com suas limitações físicas, começou a romper as barreiras arquitetônicas.

---

<sup>10</sup> Ana Suely – Psicóloga que começou a luta pela criação de uma associação dos deficientes em Ipiaú, infelizmente faleceu antes da concretização do seu sonho.

Outra vitória aconteceu em 14 de abril de 1998, quando foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ipiaú – APAE, que iniciou suas atividades em parceria com a ADAS. Ambas vêm assistindo as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, proporcionando-lhes assistência na área de Educação Infantil, Estimulação Precoce, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicoterapia e Terapia Ocupacional.

As duas entidades montaram um Centro de Apoio que atende a um total de 170 pessoas, sendo 61 deficientes mentais, 50 deficientes auditivos, 14 com síndrome de Down, 12 com deficiência múltipla, dois autistas e seis deficientes visuais.

Em Ipiaú, os poucos passos dados em busca de assegurar a inclusão social, sem dúvida, têm a participação da ADAS e da APAE. Essas entidades demonstram ter consciência que o processo ainda caminha lentamente, pois é uma ação que não depende unicamente dos educadores, mas da sociedade.

Porém, o sonho dos ouvintes não contempla os desejos dos Surdos. Nas referidas associações, os Surdos não são incorporados como parceiros, não participando ativamente das decisões. Infelizmente ainda impera o ouvintismo - predomínio de estratégias de ouvintes no que diz respeito à educação e à inclusão social dos Surdos. Acredito que a inclusão desse grupo de pessoas somente será plena se a sociedade majoritária os incorporar como uma comunidade minoritária que tem língua e cultura próprias.

#### 2.4 A SALA DE APOIO

A realidade sociocultural dos Surdos no município de Ipiaú assemelha-se à história das mais diversas populações Surdas. Aqui, os Surdos também estiveram relegados à exclusão social e escolar durante muitos anos. Como já foi aludido, somente no ano de 1989 surge a possibilidade de rever esse quadro, quando os Surdos foram percebidos por duas

educadoras e uma psicóloga. Assim, mesmo encontrando inúmeros obstáculos, as três profissionais fundaram a primeira classe de Educação Especial, que funcionou isolada de qualquer unidade escolar e de forma bastante precária durante dois anos. A partir de 1991 a classe passou a funcionar numa sala anexa à Escola Centro de Educação.

Depois de alguns anos na classe especial, o aluno Surdo que quisesse continuar os estudos teria que ingressar no processo de integração. Inserido numa classe regular, via surgirem as grandes dificuldades. Ele teria pela frente o desafio de conviver numa classe na qual os demais alunos são ouvintes e, geralmente, nem eles nem o professor estavam/estão preparados para conviver com a diferença. No item comunicação, as dificuldades se acentuavam ainda mais, pois poucos professores possuíam domínio mínimo necessário de Libras.

Porém, um grande avanço na educação do Surdo no município de Ipiauí ocorreu com a chegada do movimento de inclusão, a partir de 2000, embora de forma experimental. A inclusão firmou-se um pouco mais com a implantação da Sala de Apoio Pedagógico -SAP, no ano 2000.

O espaço, além de acompanhamento pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais, vem dando suporte às escolas inclusivas; orienta e ministra cursos de Libras para familiares de alunos Surdos, professores e alunos de classes inclusivas, facilitando a comunicação entre Surdos e ouvintes.

O processo de implementação da SAP despertou preocupação por parte dos representantes da ADAS, conforme a ata da instituição de 30 de outubro de 2000: “A preocupação dos presentes é que a ADAS não pudesse mais fazer o trabalho que já vem desenvolvendo.” A professora Etelvina salienta:

Foi esclarecido que os profissionais que atuam na referida sala devem oferecer subsídios aos professores que, no exercício de suas funções, necessitem planejar ou executar atividades, com vistas a superar as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, desenvolvendo-lhes o potencial e melhorando, conseqüentemente, seus desempenhos.

A filosofia do trabalho na SAP está calcada no respeito às diferenças individuais, bem como no direito de cada um ter oportunidade igual, considerando principalmente o princípio da inclusão destes alunos em classes regulares. Garantindo-se conseqüentemente sua inserção no processo social, pois a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular lhe permite alcançar a maturidade social, dirimir preconceitos e estereótipos, possibilitando uma sociedade menos segregacionista.

Segundo a psicopedagoga Anésia,

Os serviços prestados pela Sala de Apoio dão suporte pedagógico e psicopedagógico aos alunos inclusos nas escolas regulares. Portanto, não devem ser confundidos com reforço escolar (repetição da prática educativa da sala de aula), nem com as atividades inerentes à Supervisão Educacional.

A SAP representa uma modalidade de atendimento da Educação Especial que oferece aos alunos e professores complementação metodológica, por meio de um professor especializado e sala razoavelmente equipada – televisão, vídeo, DVD e som - para facilitar o processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidade educacionais especial, matriculado na classe comum do ensino regular.

O professor da SAP atua como um agente de mudança dentro da escola, dando suporte não só ao aluno, mas também ao professor regente, a toda a comunidade escolar e à família, num processo extensivo de inclusão pessoal, educacional e conseqüentemente social. Enfim, essa figura representativa constitui-se em um elemento facilitador da integração do aluno. Seu trabalho não se restringe ao atendimento na sala de aula, mas ao âmbito da escola, da família e da comunidade, almejando sempre resultados positivos obtidos conjuntamente.

Na busca de um trabalho contíguo, os profissionais ligados à SAP que atendem aos Surdos buscam embasamento teórico nos Estudos Surdos, entendido como uma ramificação dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das diferenças e das lutas por saber e poder. Segundo Carlos Skliar,

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, as histórias, as artes, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político. (1998, p.5).

Por lançar mão dos Estudos Surdos, os referidos profissionais desenvolvem um trabalho calcado na flexibilização dos critérios de seleção e organização do conhecimento que contemple a diferença cultural e lingüística do Surdo, realizando adaptações curriculares que enfoquem a Libras, sua estrutura gramatical e lexical. E o ensino do Português é ministrado na modalidade escrita seguindo a metodologia específica para o ensino de uma segunda língua. Dessa forma, procuram criar condições para que os próprios Surdos contem a sua história, tomem decisões no presente e conseqüentemente interfiram incisivamente em seu futuro.

## 2.5 INCLUSÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA MUNICIPAL

Ao proceder a um balanço da educação especial brasileira, especificamente a educação dos Surdos, observei que a descentralização via municipalização não teve, de modo geral, um efeito tão devastador como o esperado sobre a rede de ensino na cidade de Ipiaú. Até porque a realização desse processo aconteceu de forma lenta e processual, havendo apenas a transferência de serviços sem a necessária contrapartida dos recursos.

O panorama das escolas públicas do município apresenta um contraste: algumas escolas com níveis mais elevados de ensino, e outras na zona rural, com apenas um professor ministrando aula em classe multisseriada e com instalações precárias. Nas escolas situadas na periferia da cidade se encontram o maior número de alunos matriculados e os docentes não titulados.

Com isso, o processo de inclusão no município fica comprometido, pois não estão definidas as políticas públicas que respaldam uma educação de qualidade para todos, tais

como formação continuada do professor, decisões orçamentárias, implementação de recursos humanos, materiais adequados e outras medidas educacionais necessárias.

O que para alguns traz pouco prejuízo, para os Surdos é um grande empecilho. Dos 16 jovens entrevistados, 13 estudam na rede municipal de educação e 3 na rede estadual. Todos freqüentam escolas que afirmam ser inclusivas. Porém, a rede pública só dispõe de um profissional que desempenha a função de intérprete de Libras<sup>11</sup> para atender a esse contingente. A comunicação entre professor e aluno Surdo é precária, estimulando a formação de guetos dentro de um mesmo espaço.

Por iniciativa da Sala de Apoio, vem sendo ministrado curso de Libras para professores, alunos e funcionários da rede pública desde 2001, perfazendo um total de 12 turmas, com uma média de 25 pessoas em cada grupo. Em 2004 foi oferecido um curso de extensão em parceria com a Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Secretaria Municipal de Educação e Sala de Apoio, com o objetivo de formar mediadores que pudessem facilitar a comunicação entre ouvintes e Surdos. Além de ensinar Libras com a participação direta dos Surdos, foi discutida a fundamentação teórica que dá sustentação à inclusão.

O referido curso foi estruturado para contemplar a comunidade acadêmica e os professores da rede pública; para tanto, foram montadas duas turmas, uma no primeiro semestre e outra no segundo.

Durante o período de levantamento dos dados, em uma das inúmeras visitas às escolas municipais, tive oportunidade de conversar com professores que participavam da aula complementar – AC. Mesmo acontecendo sem um planejamento prévio, foi um momento enriquecedor, no qual pude constatar que a inclusão é vista simplesmente como uma proposta de transferência dos alunos com deficiência para a sala comum.

---

<sup>11</sup> Mesmo não sendo qualificado pela FENES para exercer a função de intérprete, esse profissional ajuda no processo de inclusão dos Surdos.

Observo, portanto, que o princípio norteador da educação no município ainda é baseado na normalização e integração, sem priorizar adaptações efetivas na escola para receber bem todos os alunos. Os professores planejam as aulas sem considerar a diversidade de alunos que compõem as turmas. E raros são os professores que lançam mão dos desenhos, das ilustrações, das fotografias e da televisão como aliados que podem enriquecer o conteúdo, tornando-os recursos preciosos para todos os alunos.

Os recursos tecnológicos – televisão, vídeo, retroprojeto, computador, entre outros, que constituem instrumentos atuais para se trabalhar em classe, praticamente não são usados pelos professores. O computador é de uso da secretaria da escola, o retroprojeto não existe nas unidades, e a boa e velha televisão e o vídeo são os únicos recursos tecnológicos que existem nas unidades escolares. Entretanto, raramente são usados pelos professores. Insistem em continuar com as tradicionais aulas exclusivamente expositivas, ou por falta de conhecimento ou indisponibilidade para planejar.

Espero que em breve as pessoas diretamente ligadas ao sistema público de ensino em Ipiaú creiam que não basta oportunizar aos alunos com necessidades especiais o acesso às classes comuns ou adaptar o ensino para outros. A inclusão, “implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo” (MANTOAN, 2004, p.14).

Felizmente, a possibilidade de traçar novos caminhos educacionais é a aspiração de muitos educadores. Não querem cometer os erros do passado e desejam ardentemente aproveitar as possibilidades de se trabalhar com as tecnologias da informação e comunicação. No capítulo seguinte abordarei as marcas da rejeição, as tecnologias e a surdez e a escola e a produção do corpo.



Ouvi dos  
Si l enci ados

**OUVIDOS**  
**SILENCIADOS**

Nesta seção divido o trabalho em três partes. Na primeira, descrevo as marcas das rejeições ainda hoje vivas nas famílias, nas escolas e em algumas tecnologias, mesmo que vivamos em um país com bases multirraciais. Apresento, também, a crítica de alguns autores sobre a exclusão e guetização em que podem viver os Surdos.

A segunda subseção tem dois núcleos. No primeiro, escrevo sobre as tecnologias usadas para normatizar o corpo do Surdo, as utilizadas para facilitar a sua comunicação e as que podem ajudar a transcender as dificuldades com relação ao uso do português escrito. E o segundo núcleo por sua vez, destina-se a discutir a relação desse jovem com as tecnologias da informação e comunicação.

Em conseqüência da exposição diária aos meios de comunicação, os Surdos, outrora torturados em nome de uma ciência, estão mudando a forma de ver o próprio corpo. Este é o tema da terceira subseção, desenvolvida com a ajuda dos jovens entrevistados.

### 3.1 AS MARCAS DA REJEIÇÃO

No decorrer da história humana, o sentido da deficiência foi tomado por diferentes interpretações. A deficiência já foi entendida como possessão de forças ocultas, resultado do pecado humano, evidenciados em relatos bíblicos (Lc. 13; Mt. 9), em que se acreditava que o mal do corpo era decorrência da falta de obediência. Em outras percepções, a deficiência era vista como uma fatalidade orgânica que acometia alguns indivíduos, e nada poderia ser feito

para ajudar ou pelo menos minimizar o sofrimento. Isto porque não havia explicações racionais, ou seja, termos científicos que pudessem ser usados em favor desse contingente. O repúdio era tão intenso que, se possível, provavelmente praticariam aborto seletivo para se livrarem do infortúnio.

O panorama sobre o estudo da deficiência mudou somente com o advento do cientificismo nos séculos XVIII e XIX, pois a tese da deficiência como forças ocultas não seria mais possível. O homem passara a colocar a razão acima de tudo. Assim, era preciso explicar cientificamente o fenômeno em todos os aspectos, emocionais e orgânicos.

O predomínio da razão sobre a emoção caracterizou a visão do mundo moderno. As grandes conquistas do período serviram de sustentação para novos inventos e, com isso, foram constantes as preocupações em decifrar os enigmas que cercavam os deficientes. Também o avanço na área farmacêutica permitiu o uso de drogas na tentativa de sanar muitas deficiências. Contudo, a preocupação maior dos estudiosos era compreender as anomalias, partindo do princípio de que a mente humana precisava ser decifrada para então chegar às verdadeiras causas das doenças psíquicas e até mesmo físicas.

A mente humana passou a ser estudada, rompendo com a visão tradicional que afirmava ser uma força divina. Segundo Houvard Gardner (1996, p.59), “a mente é uma entidade física não definida e seria entendida como sinônimo de alma. Assim sendo, o espírito e a alma são interpretações religiosas da mente, uma vez que não são passíveis de explicações.”

Romper essa idéia canônica foi de muita valia para os avanços na área de estudos das anomalias, pois permitiu analisar os problemas não apenas pelos aspectos superficiais das doenças psíquicas e distúrbios, mas compreender fatores que prejudicavam a adaptação desses indivíduos especiais em diversas áreas.

A partir dos anos 1950, houve uma verdadeira intensificação dos estudos. Com isso, percebeu-se a necessidade de colocar essas pessoas em lugares nos quais pudessem ser diariamente assistidas por especialistas. Por outro lado, eram privadas da companhia de seus familiares e isso resultou, em muitos casos, no uso de drogas pesadas para anomalias “leves”. Também contribuiu para o surgimento de clínicas e hospícios, fazendo com que algumas famílias se destituíssem da responsabilidade com seus deficientes, deixando-os aos cuidados unicamente dos funcionários das instituições.

Discordo de Paniagua (2004, p.331) ao dizer:

Felizmente, já se foi o tempo em que ter uma pessoa com uma deficiência dentro da família supunha um estigma. De fato, em séculos anteriores e até começo do século XX, as deficiências eram atribuídas a causas orgânicas geradas na família por algum tipo de degeneração moral em algum de seus membros.

Infelizmente, no universo pesquisado, ter em seu seio um deficiente é como um estigma que acompanha a família por toda a vida. Não por outro motivo em alguns casos esse indivíduo é trancafiado em seu lar, perdendo a oportunidade de crescer com os irmãos, brincar com os vizinhos, estudar com as outras crianças da mesma idade. Fica privado de participar efetivamente da vida social. Concordo, no entanto, com a autora quando complementa:

Essa terrível atribuição foi, no passado, fonte de vergonha e culpa para muitas famílias e, ainda hoje, muitos pais se sentem extremamente culpados porque, no fundo, acreditam que o nascimento de um filho com uma deficiência significa algum tipo de castigo. [...] nas sociedades ocidentais atuais ainda persistem preconceitos que não ajudam na integração real das pessoas com deficiências (PANIAGAU, 2004, p.332).

É fato constatado que a sociedade ao longo do tempo colocou o deficiente à margem de seus muros por não saber que produção esse indivíduo poderia oferecer. Elegendo a perfeição como marca, a sociedade impede a emergência e a afirmação dos modos de vida dessas pessoas, compreendidas como seres constituintes de um impedimento para a realização dos objetivos imediatos: a produtividade e o lucro.

Mittler (2003, p.26) argumenta:

Embora um modelo baseado no defeito *per se* seja rejeitado como uma explicação única, ele permanece bastante influenciável e afeta profundamente a política, a prática e as atitudes das pessoas. Tal modelo tem influenciado muitas gerações de professores, pais e legisladores, e ainda é parte da consciência geral de quase todos que trabalham em educação. Portanto, ele não vai apenas ‘desaparecer’ porque acadêmicos e ativistas argumentam que o referido modelo é obsoleto e discriminatório. (Grifo do autor).

O indivíduo com deficiência ou com algum comportamento indesejado pela sociedade é burlado por esta, passando a acreditar que o problema é seu, o que resulta num autoconceito negativo. Alguns insistem no isolamento ou alguma maneira de não serem vistos como incapazes. Além disso, existe o preconceito contra o deficiente, tido como um “coitadinho”, que precisa ser ajudado. Mas isso não acontece de forma digna. Apresenta-se mais como uma “esmola”, pois a sociedade cultua a força, e o deficiente é considerado frágil, indolente e ineficiente.

Ultrapassar essas adjetivações vem sendo o objetivo de muitas pessoas. Porém, a tarefa não é tão fácil. É árdua. Raramente divulga-se a imagem de pessoas deficientes bem-sucedidas exercendo funções invejáveis. Uma das poucas exceções são os Jogos Paraolímpicos. Os outdoors, os cartazes, as capas de revistas e as propagandas da televisão estampam e destinam-se às pessoas jovens, saudáveis, portanto perfeitas e imitáveis.

Pude destacar que, a despeito de já existir um conhecimento científico sobre um grande número de deficiências, ainda prevalece na sociedade a atitude de discriminação e preconceito contra esses seres. Mesmo existindo programas sociais, associações e federações que buscam eliminar as práticas de segregação, é perceptível o estranhamento da sociedade em tratar de forma justa os que têm uma condição distinta - física, psíquica, sensorial, cultural. Não se provê seus espaços com as condições necessárias para a adaptação real e efetiva em seu meio social.

Sobre esse pano de fundo, as marcas da rejeição são sentidas também nas tecnologias, desenvolvidas inicialmente para um mundo padronizado de “normais” que

supostamente comporiam as sociedades. Gera-se uma rede de insatisfação entre um grupo minoritário de consumidores. Mesmo gostando de assistir à televisão, precisa ser tutelado para compreender o que nela é transmitido.

Romper os preconceitos e os rótulos que geralmente acompanham o indivíduo com necessidades especiais é fazer uma re-análise das ações e políticas que em nosso país acarretam às pessoas com deficiência, quase sempre, algum grau de ruptura com a sociedade.

Nesse sentido, embora a inscrição em leis e a implementação de políticas seja o almejado pelos movimentos sociais que demandam direitos, isso não é suficiente, pois a garantia do seu exercício e sua afetividade reside, principalmente, na mudança de valores e atitudes. Existindo essa mudança, quando direitos já garantidos são desrespeitados, há forte possibilidade de mobilizações para sua retomada e, ao contrário, mesmo quando elas ainda não estão institucionalizadas, pode haver seu exercício no cotidiano e sua posterior inscrição em leis passa a ser o espelho da vida social (KAUCHAKJE, 2003, p. 63).

Foi dada à escola e à sociedade a autonomia para perceber a deficiência nas pessoas, sem critérios científicos, invalidando o objetivo da inclusão: inserção desse grupo no mundo produtivo, seja na escola, no trabalho ou na sociedade.

Portanto, incluir significa oportunizar. Em conseqüência, a pessoa tem de ser priorizada, vista como o sujeito do seu discurso, consciente de suas necessidades. Somente assim a sociedade dará chances reais ao deficiente para fazer escolhas. “A inclusão é senão a modificação da sociedade como pré-requisito para que a pessoa com necessidades especiais possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (SASSAKI, 1997, p.26).

Em específico, a questão da inclusão do Surdo parece-me claramente examinada por Kauchakje (2003, p.67), quando diz:

Para os grupos minoritários, em particular os surdos, a inclusão diz respeito ao exercício de direitos, tais como o acesso à cidade, aos equipamentos de educação, ao trabalho, à assistência e previdência social, à saúde, ao lazer e à cultura. Sobretudo, diz respeito não apenas à participação no cenário social já dado (instituições, estruturas de poder, cultura etc), mas sim à participação na sua (re)configuração e (re)construção para que novos direitos relativos à diversidade sejam incorporados.

É urgente, mudar o quadro de exclusão e discriminação, a fim de fazer valer os direitos de todos como cidadãos e romper com as atitudes antidemocráticas que fizeram de alguns meios de comunicação um bem quase inacessível, contradizendo os discursos e as regras vigentes.

Entre as leis brasileiras que promulgam o acesso de todos às telecomunicações, merece destaque o Decreto Nº 2 592,<sup>12</sup> de 15 de maio de 1998, em dois artigos específicos:

Art. 6º - A partir de 31 dezembro de 1999, em localidades com Serviço Telefônico Fixo Comutado, com acessos individuais, a Concessionária deverá assegurar condições de acesso ao serviço para deficientes auditivos e da fala, que disponham da aparelhagem adequada à sua utilização [...]

Art. 10. A Concessionária do Serviço Telefônico Fixo Comutado na modalidade Local deverá assegurar que, nas localidades onde o serviço estiver disponível, pelo menos dois por cento dos Telefones de Uso Público sejam adaptados para uso por deficientes auditivos e da fala e para os que utilizam cadeira de rodas, mediante solicitação dos interessados, observados os critérios estabelecidos na regulamentação, inclusive quanto à sua localização e destinação.

O êxito desse decreto não foi o almejado. Dois anos depois, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei Nº 10 098,<sup>13</sup> de 19 de dezembro de 2000, com o objetivo de promover a acessibilidade das pessoas com deficiência. Nessa lei, o Capítulo VII, composto de três artigos, foi destinado à acessibilidade nos sistemas de Comunicação e Sinalização.

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão

---

<sup>12</sup>Disponível em [http://www.fndc.org.br/Leg\\_Brasil\\_Comun/Telefonia/Data/D2592.htm](http://www.fndc.org.br/Leg_Brasil_Comun/Telefonia/Data/D2592.htm). Acessado em 12/12/2004.

<sup>13</sup>Disponível em <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei10098.pdf>. Acessado em 04/11/2004.

plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento.

Como o Brasil é um dos países nos quais existem leis não devidamente cumpridas, as mesmas às vezes um tanto incipientes, mais um decreto entrou em vigor em 2 de dezembro de 2004: a Lei 5.296<sup>14</sup>, com o intuito de regulamentar as Leis 10.048 e a já citada 10.098, ambas de 2000. O Capítulo VI da Lei 5.296 procura garantir o acesso à informação e à comunicação. Os Artigos 47 e 48 tratam do uso da Internet pelos deficientes visuais. Os Artigos. 49 e 51 tratam da garantia do pleno acesso das pessoas surdas ao serviço telefônico fixo e móvel. Os Arts. 52 e o 53, no § 2º, prevêem a utilização da legenda oculta; a janela com intérprete de Libras e a descrição da narração em voz de cenas e imagens.

Art. 47. No prazo de até doze meses a contar da data de publicação deste Decreto, será obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet), para o uso das pessoas portadoras de deficiência visual, garantindo-lhes o pleno acesso às informações disponíveis.

Art. 48. Após doze meses da edição deste Decreto, a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos de interesse público na rede mundial de computadores (internet), deverá ser observada para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 2º.

Art. 49. As empresas prestadoras de serviços de telecomunicações deverão garantir o pleno acesso às pessoas portadoras de deficiência auditiva, por meio das seguintes ações:

I - no Serviço Telefônico Fixo Comutado - STFC, disponível para uso do público em geral:

- a) instalar, mediante solicitação, em âmbito nacional e em locais públicos, telefones de uso público adaptados para uso por pessoas portadoras de deficiência;
- b) garantir a disponibilidade de instalação de telefones para uso por pessoas portadoras de deficiência auditiva para acessos individuais;
- c) garantir a existência de centrais de intermediação de comunicação telefônica a serem utilizadas por pessoas portadoras de deficiência auditiva, que funcionem em tempo integral e atendam a todo o território nacional,

---

<sup>14</sup> Disponível em <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5296.htm>. Acessado em 14/12/2004

inclusive com integração com o mesmo serviço oferecido pelas prestadoras de Serviço Móvel Pessoal; e

d) garantir que os telefones de uso público contenham dispositivos sonoros para a identificação das unidades existentes e consumidas dos cartões telefônicos, bem como demais informações exibidas no painel destes equipamentos;

II - no Serviço Móvel Celular ou Serviço Móvel Pessoal:

a) garantir a interoperabilidade nos serviços de telefonia móvel, para possibilitar o envio de mensagens de texto entre celulares de diferentes empresas; e

b) garantir a existência de centrais de intermediação de comunicação telefônica a serem utilizadas por pessoas portadoras de deficiência auditiva, que funcionem em tempo integral e atendam a todo o território nacional, inclusive com integração com o mesmo serviço oferecido pelas prestadoras de Serviço Telefônico Fixo Comutado.

Art. 51. Caberá ao Poder Público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia celular que indiquem, de forma sonora, todas as operações e funções neles disponíveis no visor.

Art. 52. Caberá ao Poder Público incentivar a oferta de aparelhos de televisão equipados com recursos tecnológicos que permitam sua utilização de modo a garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva ou visual.

Parágrafo único. Incluem-se entre os recursos referidos no caput:

I - circuito de decodificação de legenda oculta;

II - recurso para Programa Secundário de Áudio (SAP); e

III - entradas para fones de ouvido com ou sem fio.

Art. 53.

§ 2º A regulamentação de que trata o caput deverá prever a utilização, entre outros, dos seguintes sistemas de reprodução das mensagens veiculadas para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual:

I - a substituição por meio de legenda oculta;

II - a janela com intérprete de LIBRAS; e

III - a descrição e narração em voz de cenas e imagens.

Apesar dos ganhos com a sanção de novas leis, os grupos minoritários – Surdos e cegos - continuam atentos quanto à efetivação. Lamentavelmente, o cenário atual expresso em geral pelo fenômeno da globalização traz, em seu bojo, processos econômicos, culturais, sociais e políticos que alteram pactos, bases relacionais e de trabalho fundamentais no modelo precedente de cidadania. A criação de leis como princípio de organização política e social geralmente não é suficiente para garantir a inclusão.

Nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil, onde a desigualdade social é gritante, não são raros os momentos de desrespeito com a minoria – deficientes, índios, anões, idosos, ciganos, homossexuais, entre tantos – que os forcem a desenvolver novos meios de convivência.

Uma das conseqüências desse processo é o que poderíamos chamar de ‘guetização’ das minorias, engendrada não apenas pela exclusão provocada ‘de cima para baixo’ pelos e pelas relações sociais dominantes ou majoritárias, mas, também, a guetização fomentada e incentivada pelas próprias minorias, mediante a busca de construção e reconhecimento de identidades singulares (KAUCHAKJE, 2003, p.71).

Não é fácil identificar se essa formação de “cidadelas” dentro de um mesmo espaço físico é oriunda de descontentamento, revidação ou resistências. O certo é que elas existem “em detrimento da busca de caminhos e de formas conjuntas para a ampliação e o aprofundamento da igualdade como direito” (KAUCHAKJE, 2003, p.72).

Normalmente, observo que os problemas gerados pela falta de comunicação em casa, na escola e no trabalho, têm impulsionado os Surdos a preferir organizar atividades culturais e de lazer com seus pares. Nos encontros são admitidos os ouvintes que fazem parte da comunidade e quase sempre interpretam para os Surdos as notícias veiculadas pelos meios de comunicação, em especial pela televisão.

Os Surdos, cheios de ressentimentos, sentem ainda mais vivas as marcas da rejeição na televisão, pois os proprietários das emissoras, visando a um lucro exacerbado, insistem em não acatar as determinações das leis vigentes, mantendo uma programação circunscrita e anacrônica, possibilitando a esse grupo apenas alguns programas legendados e exclusivamente as propagandas políticas são planejadas para transmitir mensagens aos Surdos por meio de sinais e, como não poderia deixar de ser, algumas pregações religiosas também abrem uma janela para a sinalização.

Creio que uma das formas de minimizar a exclusão social e a criação de guetos é a socialização das tecnologias da informação e comunicação, principalmente da televisão, que precisa ser útil para todos, ouvintes e Surdos.

Espero que os parâmetros para as ações de cunho social e educacional destinadas às pessoas deficientes sejam amplamente discutidos em todas as esferas administrativas, incluindo as organizações governamentais e as não-governamentais. E que sirvam para inspirar a elaboração de planos de trabalhos, implementando uma rede de serviços voltados para o tema.

### 3.2 AS TECNOLOGIAS E A SURDEZ

É impressionante a tendência humana de criar ferramentas cada vez mais complexas para transcender as limitações do corpo, facilitar o entretenimento, ampliar a comunicação, divulgar informações, modificando o que antes sabíamos sobre a noção de tempo e espaço. Porém o avanço pode ampliar numericamente a massa de excluídos, pois muitos não podem adquiri-las, não sabem ou mesmo não têm condições de manuseá-las.

Há alguns anos existem outros tipos de tecnologias, chamadas por alguns pesquisadores de “novas tecnologias” ou simplesmente tecnologias da informação e comunicação que vão além dos equipamentos. Foram criadas pelos homens para avançar no conhecimento, aprender e apreender mais e o mais rapidamente possível. São hoje tratadas pelos usuários como um lugar ou até mesmo como pessoas, pois “elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimento. Cria uma nova cultura e um novo modelo de sociedade” (KENSKI, 2003, p.23).

A fala da autora me faz pensar no Censo Demográfico realizado no Brasil, em 2000, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>15</sup>. Segundo o censo, no país existem 5 735 099 milhões de pessoas com deficiência auditiva –DA, e destas 166.365 são incapazes de ouvir. No Estado da Bahia são 477.200 DA e destes 15.304 não ouvem. Em Ipiaú são 1.748 DA, porém 70 são consideradas surdas. Em especial, reporto-me aos 16 jovens entrevistados, que não apresentam condição socioeconômica diferente de muitos outros e têm encontrado inúmeras barreiras no que diz respeito à aquisição da informação. Vale salientar que aqui não uso a terminologia “informação” como equivalência a “conhecimento”. Portanto, concordo com Bianchetti (2001, p.57):

A informação pode ser concebida como matéria-prima a partir da qual é possível chegar ao conhecimento, da mesma forma que os dados se constituem na matéria-prima das informações.[...] Dispor de dados e informações é um pressuposto importante para o conhecimento, mas eles por si mesmos não são garantia suficiente para que os seus possuidores abandonem a atitude passiva de depositários. Conhecimento, nunca é demais repetir, tem a ver com construção.

Felizmente, por meio das tecnologias adaptativas ou assistivas<sup>16</sup>, o acesso à informação e à comunicação vem sendo facilitado para muitas pessoas com deficiência mental, sensorial, física ou lingüística, possibilitando saberes necessários à aquisição do passaporte que garante “o status de cidadão na nova sociedade do conhecimento” (BIANCHETTI, 2001, p.49), mesmo que a todo momento precisem reivindicar seus direitos.

Sabendo que os indivíduos com perda auditiva e os Surdos tentam tirar o máximo proveito das tecnologias avançadas para obter qualidade de vida no lazer e no trabalho, escolhi fazer uma reflexão sobre alguns dos inúmeros recursos que a cada dia ficam menores, mais fáceis de operar e mais atraentes. Inicialmente, procurei dividi-los em técnicas de

---

<sup>15</sup>Em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/deficiencia\\_Censo2000.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/deficiencia_Censo2000.pdf). Acessado em 10/08/04

<sup>16</sup> Termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e conseqüentemente promover vida independente e inclusão. Mais informações no site [http://www.clik.com.br/ta\\_01.html](http://www.clik.com.br/ta_01.html). Acessado em 22/04/05

comunicação, ferramentas de comunicação e posteriormente em próteses e implantes.

Entretanto, reportando-me a Kenski, vi que tal divisão não seria possível:

Tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional – utensílios, livros, giz, papel, caneta, lápis, sabonetes, talheres... – são formas diferenciadas de *ferramentas* tecnológicas. Quando falamos da maneira como utilizarmos cada ferramenta para realizar determinada ação, referimo-nos à *técnica*. A *tecnologia* é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época. (2003, p.19). (Grifo da autora).

Pautada nesse raciocínio, em nova divisão agrupei as tecnologias usadas para normatizar o corpo dos Surdos, as que facilitam a comunicação e as que ajudam a vencer as barreiras do uso de uma segunda língua, no caso do Brasil, o português.

Atenta à proposta, começo descrevendo o *Aparelho de Ampliação Sonora Individual* –AASI, que surgiu em torno de 1990, formado por um microfone de carbono, uma bateria e um fone de ouvido. O AASI moderno, alimentado por uma bateria, constitui-se em um sofisticado instrumento eletrônico miniaturizado, composto essencialmente por um microfone, um sistema de amplificação e um receptor.

Esse aparelho desempenha a função de ampliar os sons ambientais e da fala, proporcionando ganhos acústicos às pessoas com surdez leve – perda auditiva de 25 a 40 decibéis -db, às com surdez moderada – perda auditiva de 41 a 55 db, e às com surdez acentuada – perda de 56 a 70 db. A função é ajudá-las em sua vida familiar, no lazer e na escola. Não sendo, portanto, tão eficiente em casos de pessoas que tenham uma surdez severa – perda de 71 a 90 db e os com surdez profunda – perda acima de 91 db.

Inicialmente, essa tecnologia era usada presa ao corpo em forma de uma caixa - Figura 05. Hoje é colocada atrás da orelha, retro-auricular - Figura 06 - ou usada dentro do conduto auditivo, intra-auricular - Figura 07.

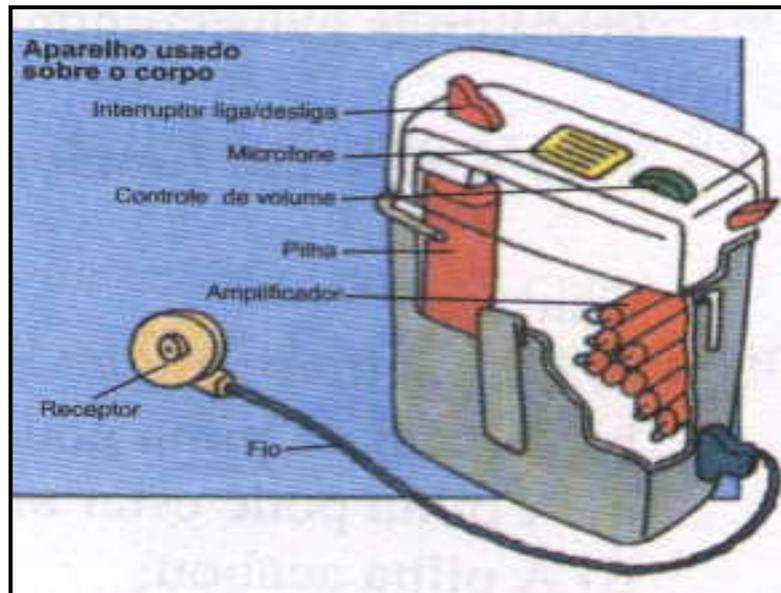


Figura 05 – Aparelho auditivo usado preso ao corpo



Figura 06 – Aparelho retro-auricular



Figura 07 – Aparelho intra-auricular

O tipo parecido a uma caixa é o mais antigo dos aparelhos, embora utilizado até hoje. Pela sua estrutura é o mais resistente, sendo indicado no caso de pessoas com problemas motores sérios, tendo ainda a possibilidade de estimular os dois ouvidos. A falta de estética é apontada como a principal desvantagem.

O modelo retro-auricular vem sendo muito usado. Há modelos criados para todos os tipos de perda auditiva, incluindo as severas e as profundas. Esteticamente é mais aceitável do que o de caixa, por causa do seu tamanho reduzido.

Já o aparelho intra-auricular ou auricular é o menor e mais requisitado atualmente, principalmente pela parte estética e ganhos auditivos que vem possibilitando. Cabe salientar que as pessoas com problemas motores não se adaptam a esse tipo de aparelho. “Um dos problemas desses aparelhos é a necessidade de troca freqüente de pilhas, em alguns casos até duas vezes por semana. As pilhas dos antigos aparelhos eram grandes e pesadas. Felizmente, os mais modernos utilizam baterias bem menores” (BRASIL, 1997, p.49).

Na busca da normalização, alguns surdos submetem-se ao *implante coclear* - Figura 08. Consiste na instalação, atrás da orelha e sob a pele, de um equipamento eletrônico composto de três partes distintas: um processador de som, um transmissor e um receptor.

O processador da fala e o transmissor fazem parte da unidade externa do implante. Somente o receptor compõe a parte interna, que é a unidade implantável. A cirurgia do implante coclear visa à colocação apenas do receptor (com os eletrodos) dentro do ouvido, enquanto a unidade externa é conectada posteriormente.

Apesar de muito divulgado pela imprensa como garantia de restauração total da audição, o implante coclear não é indicado em todos os casos. O Surdo tem que passar por um rigoroso processo de seleção que antecede a cirurgia, por ser necessário haver restos de fibras nervosas no nervo auditivo para a cirurgia ter êxito.

Segundo o médico otorrinolaringologista Zigmund Leibovici, citado no texto da Feneis<sup>17</sup> – Surdos se preocupam com o implante coclear - “é importante que o paciente disposto a se submeter ao implante esteja consciente e não vá com a fantasia de ver realizado o seu desejo de uma audição plena.” No mesmo artigo é lembrado que essa cirurgia ajuda a decodificar os estímulos sonoros recebidos, facilita a leitura labial, mas não devolve a audição total ao Surdo.

Entre as tecnologias disponíveis que ajudam o Surdo a integrar-se à comunidade e romper com a falta de comunicação serão descritas a luz avisadora, o relógio vibratório, o fax, o telefone de texto, o telefone para surdos, o serviço SMS, celular, o *closed caption* e o tradutor automático, ainda em construção.

A *luz avisadora* - Figura 09 - da campainha de porta ou telefone possibilita aos indivíduos Surdos serem avisados do toque do telefone por meio de um sinal luminoso que pode ser colocado em vários pontos da casa. Usada como avisador de campainha de porta deve possuir intermitência diferente ou outra coloração para distinguir a origem do toque. Também pode ser acoplada ao sistema de babá-eletrônica, piscando ininterruptamente quando o bebê chora.

O *relógio/despertador* - Figura 10 - vibratório é ideal para viagens. Os Surdos o colocam debaixo do travesseiro para serem despertados na hora determinada. O relógio de pulso vibratório, quando programado corretamente, vibra no momento desejado e pode funcionar como despertador para quem tem sono leve.

O *fax e/ou telefax* - Figura 11 - permite enviar e receber mensagens datilografadas ou manuscritas, imagens ou documentos. Para essa comunicação acontecer o emissor e o receptor precisam dispor de um aparelho de fax . Uma grande vantagem é a cobertura ser igual à rede telefônica.

---

<sup>17</sup> Disponível em <http://penta.ufrgs.br/Edu/telelab/edusurdo/surdez.htm>. Acessado 24 nov. 2004

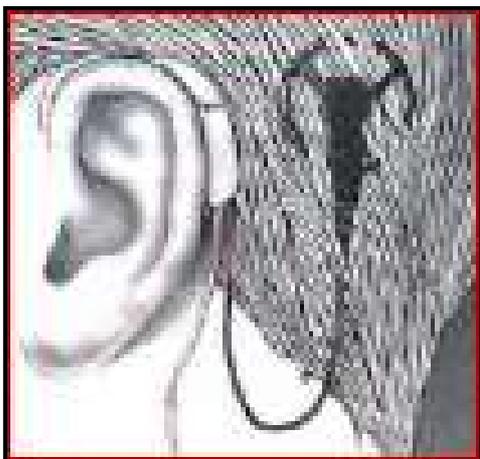


Figura 08 – Implante coclear

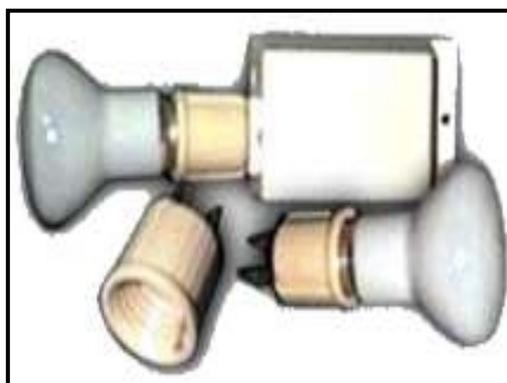


Figura 09 - Luz avisadora



Figura 10 – Relógio/despertador vibratório



Figura 11 – fax e/ou telefax

*O Pager* - Figura 12- antes conhecido como bip, é alimentado a pilha e tem a função de receber e enviar mensagens intermediadas por uma operadora. São pequenos, têm muitas horas de autonomia e os modelos mais novos funcionam com relógio, despertador e calendário. As funções têm a alternativa de som e/ou vibração.

Esse aparelho é menor do que alguns modelos de celulares. Porém, são inúmeras as desvantagens: os usuários reclamam de não receber todas as mensagens; é comum receber mensagens destinadas a outra pessoa; alguns textos são repletos de erros de ortografia e pontuação; são estabelecidos limites de mensagens; alguns modelos são programados para receber mensagem só da operadora com a qual o usuário assinou contrato, outros permitem que seus utilizadores comuniquem-se com outro aparelho igual, aparecendo em tempo real no display dos dois telefones o que cada interlocutor vai escrevendo.

*Telefone de texto* - Figura 13- é um telefone para escrever com um teclado de 68 teclas, permitindo a comunicação entre dois indivíduos que disponham do mesmo modelo de aparelho telefônico. O texto aparece, em tempo real, em um visor de cristal líquido. Alguns modelos são ligados diretamente à linha telefônica, outros são acoplados ao auscultador de um telefone comum, ou a telemóvel que tenha saída para auriculares. Infelizmente são aparelhos caros, o que impossibilita a aquisição por parte da maioria dos Surdos.

*O telefone para Surdos-TS* - Figura 14- lançado em 2001, disponibilizado pelas operadoras Telemar e Brasil Telecom. Esse aparelho pode ser interligado a outro TS diretamente, possibilitando a comunicação entre dois Surdos, sem o auxílio de telefonista. Para esse grupo da população se comunicar com qualquer pessoa basta discar o número 1402. Um telefonista de plantão atende a ligação, lê a mensagem e a transmite ao interlocutor ouvinte. Este, por sua vez, fala ao aparelho, e o telefonista responde com uma mensagem escrita para o Surdo.



Figura 12 - Pager

Figura 13 – Telefone de texto



Figura 14 – Telefone para Surdos

O serviço possibilita aos Surdos conversar e solucionar questões com seus familiares e amigos ouvintes. Como também solicitar outros serviços que um ouvinte realizaria apenas com um telefonema. Existe também um grande problema em seu uso: a falta de privacidade: o sistema exige um técnico que possa digitar a mensagem na central telefônica. E provavelmente, por conta do custo elevado do aparelho, segundo a Telemar, até o término de 2004, no Estado da Bahia, nenhum Surdo tinha solicitado o serviço.

Preocupados em assegurar a comunicação e a inclusão social desse grupo, nas Regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste do Brasil, o equipamento é conectado a um telefone público comum, acionado com uso do cartão telefônico. O Surdo recebe por escrito as informações enviadas, assim como digita suas mensagens. Se no telefone de destino houver o mesmo aparelho, como já foi dito, a transmissão é direta.

O telefone para Surdos fabricado no Brasil recebe o nome de Sertel 2, funcionando perfeitamente com o modelo norte-americano. O aparelho brasileiro tem a seguinte composição: visor indicativo, no qual é possível ler as mensagens recebidas; teclado alfanumérico para enviar mensagens; monofone incorporado ao aparelho; secretária eletrônica; agenda eletrônica; menu em português.

*SMS* - a sigla em inglês para "serviço de mensagens curtas." O serviço permite enviar e receber mensagens escritas, nas redes celulares, com até 160 caracteres. Também podem ser enviadas gratuitamente a partir de um PC ligado à Internet. Há a vantagem do baixo custo, pois o envio da mensagem demora cerca de um segundo. A dificuldade está nos teclados multifunções dos telefones, que tornam o processo mais lento.

*O celular* é uma das tecnologias modernas que mais têm avançado. Impulsionadas pela competitividade, as operadoras estão sempre lançando novos modelos, com tamanho cada vez mais reduzido e repletos de recursos. Além do uso convencional de um telefone móvel com um celular, é possível acessar a internet, receber e enviar mensagens mesmo entre

operadoras diferentes, e fotografar os momentos marcantes. As vantagens vêm despertando um grande fascínio. O celular para o Surdo pode ser sinônimo de independência e agilidade na comunicação, tornando-a prática, confortável e confiável.

A Brasília Java Users Grupo - DFJUB – vem desenvolvendo, com o patrocínio do Instituto Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologia de Software – CTS<sup>18</sup>, um sistema que permite a comunicação com as comunidades de Surdos por celulares, tendo como base a língua de sinais. O sistema, conhecido como Projeto Rybená<sup>19</sup> – comunicação, na língua Xavante, configura-se na mais nova versão de *celular para Surdos*.

Essa modalidade de telefone celular permite que o Surdo receba a mensagem em Libras. Um ouvinte emite sua mensagem de voz, repassada na operadora para o reconhecedor ViaVoice, transformada em texto e depois enviada para um sistema interpretador de palavras em Libras. Caso uma palavra falada não tenha correspondência no banco de dados, as imagens de todos os caracteres da mesma são transmitidas letra a letra, módulo soletrador.

Vencer a barreira de comunicação não tem sido tarefa fácil para os Surdos. Ao longo dos anos posso observar que a comunicação via telefone avançou consideravelmente. O mesmo não se pode dizer quanto à programação veiculada pelas emissoras de televisão. No nosso país algumas redes de televisão, obrigadas a cumprir a legislação vigente, adotaram o sistema *closed caption – legenda oculta* - beneficiando milhares de brasileiros.

Segundo Vasconcellos (2004, p.2), um deficiente, leitor do Jornal A Tarde, o sistema “closed caption precisa de cérebro”, para serem sanadas a falta de sincronia no aparecimento das legendas com as imagens veiculadas, a supressão de palavras e os erros de digitação.

Na tentativa de minimizar alguns problemas que os Surdos enfrentam por viver no mundo ouvintizado, pesquisadores estão trabalhando na construção de um *tradutor*

---

<sup>18</sup> Mais informações no site: [www.difjug.org/projeto\\_social-javas.htm](http://www.difjug.org/projeto_social-javas.htm). Acessado em 12/04/2004

<sup>19</sup> [www.cts.org.br/rybena.htm](http://www.cts.org.br/rybena.htm). Acessado em 12/9/2004

*automatizado de Português x Libras*<sup>20</sup>. Poderá ser usado concomitantemente ou em substituição aos textos legendados em sala de aula, televisão, em vídeos, Internet, na construção de livros visuais. Serão traduzidas informações em português de origem textual ou sonora para Libras via computador.

O projeto, iniciado em 2001, atualmente é apoiado pelo MEC/Secretaria de Educação Especial, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, por meio de convênio com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, e coordenado pela Acessibilidade Brasil.

Sem dúvida, o tradutor permitirá a integração lingüística entre Surdos e ouvintes, além do pleno acesso da pessoa Surda aos meios de comunicação e entretenimento, como jornais, revistas, livros, televisão, teatro, cinema e outros.

Mais que o *closed caption*, a *Internet* - Figura 15 -, advento marcado no início de 1990, é um recurso que vem ajudando os Surdos a superar as barreiras da comunicação e a avançar no domínio do português. Tendo a leitura e a escrita como mediadoras, os Surdos, assim como os ouvintes, acessam sites de busca, correios eletrônicos, fóruns de discussão e chats; fazem pesquisas, estabelecem conexões, trocam idéias com outras pessoas de diferentes idades, lugares e profissões, ampliando a percepção de mundo.

Reporto-me ao pressuposto de que “a comunicação é possível sob certas condições” (BABIN, 1989, p.22):

o audiovisual, pela riqueza das percepções que oferece, é uma oportunidade. Mas não deve ser uma justificativa a uma estocagem sem triagem nem crítica da realidade social em particular. Aí está o perigo – é preciso reconhecê-lo. Com efeito, não há um tipo único de inteligência audiovisual, mas sim um tipo de esforço mais ou menos acentuado, segundo os instrumentos e os métodos utilizados, por cuja escolha nós somos responsáveis (BABIN, 1989, p.99).

---

<sup>20</sup> Acesso disponível em: [www.acesso brasil.org.br](http://www.acesso brasil.org.br). Acessado em 12/09/2004.

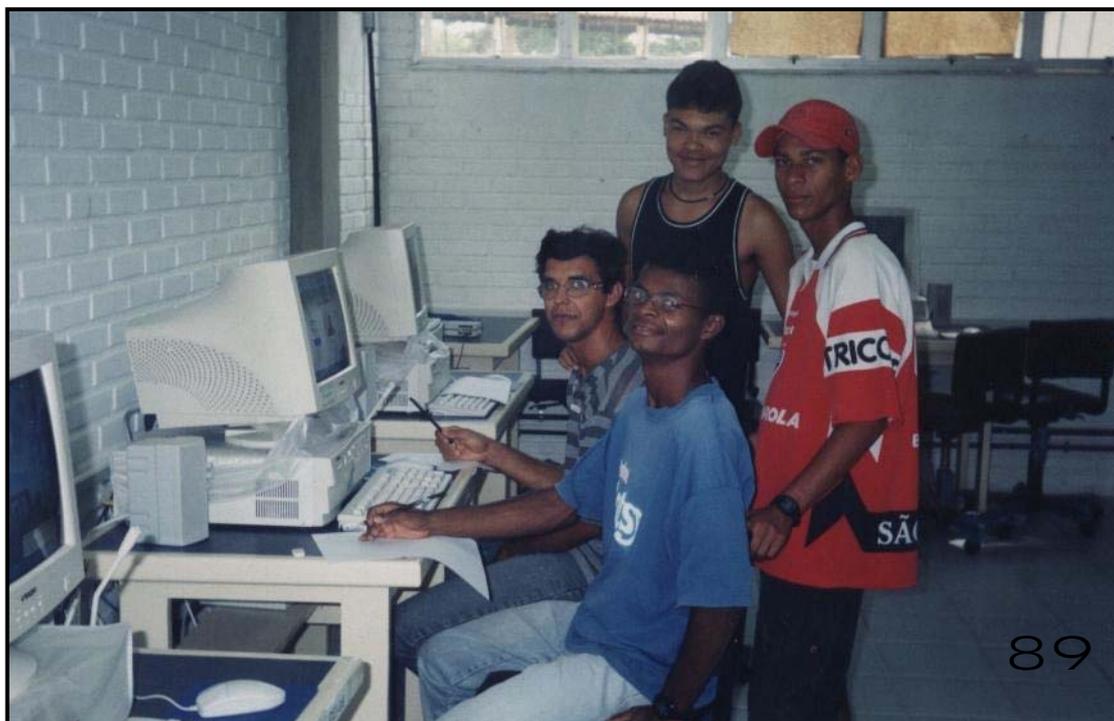


Figura 15- Alunos acessando a Internet

Nas experiências e práticas cotidianas, observo que as transformações promovidas pelas tecnologias são sentidas pelos deficientes auditivos, ainda que não tenham contato direto e freqüente com as mesmas. De alguma maneira interagem ou sofrem influência, pois seu domínio se faz presente no mundo produtivo, cultural, econômico, social, político e educacional. Muitas vezes, faltam-lhes como a qualquer outro jovem, as condições necessárias para efetuar escolhas.

Tamanho é a interação das crianças e jovens com as tecnologias “pós-modernas” que Tapscott (1999, p.5) diz:

Eles administram suas próprias finanças; organizam movimentos de protesto; conferem fatos para mostrar que o professor estava errado; discutem tudo e nada; checam a classificação de seu time favorito e conversam on-line com seus ídolos esportivos; organizam-se para salvar a Floresta Amazônica; fazem ciberamizades ou arrumam cibernamorados; depositam seu voto; aprendem mais sobre a doença de sua irmã caçula; vão a uma festa de aniversário virtual; conseguem videoclipes de um filme que está para ser lançado.

Nesta dinâmica, o comportamento intelectual e a maneira de agir baseados em uma outra razão, em um novo *logos*, e potencializadas pelas TICs, vêm colocando,

principalmente as novas gerações de deficientes auditivos e Surdos, imersos nas linguagens imagética (PRETTO, 1996), audiovisual (BABIN, 1989) e digital (TAPSCOTT, 1999). São linguagens que comportam novas estruturas de comunicação, e se assentam em outra base: a interatividade. Segundo Silva (2002, p.20),

a disponibilização consciente de um *mais comunicacional* de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para a *interação* existente e promovendo mais e melhores *interações* – seja entre usuários e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações ‘presenciais’ ou ‘virtuais’ entre seres humanos. (Grifo do autor).

Hoje, os usuários das TICs, inclusive crianças e jovens Surdos, que praticamente já nasceram com a cultura tecnológica, conhecidos como Geração Net (TAPSCOTT, 1999) e Civilização Play Center (MARCONDES FILHO, 2002), não mais se satisfazem em serem meros espectadores, pois existe nos meios digitais a possibilidade da interação. A respeito dessa relação de troca Marcondes Filho (2002, p.98) afirma:

As máquinas não são mais passivas. Elas criam situações, armam possibilidades que exigem ações imediatas e prontas de cada um. O indivíduo, diante da tela, tem que se envolver, fazer parte do jogo. O agir hoje ocorre diante de uma máquina, diante de um sistema que mexe exclusivamente com o cérebro e com a capacidade imaginativa. Homem e máquina completam-se num todo mais ou menos entrosado e organizado. Funcionam juntos. A ligação de ambos, sendo de natureza puramente mental, faz com que fisicamente não haja nenhuma perda, nenhum envolvimento, nenhum perigo.

Nesse cenário surgem inúmeras possibilidades de relacionamentos empáticos, não permeados exclusivamente de facilidades e cumplicidades, mas também de dificuldades e limitações, citadas por Valentini, que ao mesmo tempo elenca as possíveis soluções.

Dificuldade econômica pode ser considerada um fator influenciador, mas não determinante. Os recursos para um bom projeto educativo não são difíceis a partir de convênios com entidades e órgãos financiadores. A falta de formação do professor no campo das novas tecnologias é uma realidade tanto na educação especial como na educação em geral. A maioria dos professores desconhece as possibilidades tecnológicas e atribui ao computador o simples papel de transmissor de dados e informações. No entanto, a escala “comum” sofre a pressão da comunidade que demanda o uso da tecnologia. Dessa forma, bem ou mal, o computador acaba fazendo parte da rotina da escola (VALENTINI, 1999, p.246).

Mesmo o computador fazendo parte do dia-a-dia de algumas escolas brasileiras e estando em alguns lares, a grande maioria de ouvintes e Surdos não tem acesso às vantagens trazidas por esse meio, o que pode tornar o uso da tecnologia de ponta outra forma de elitização da educação e conseqüentemente mais um fator de exclusão educacional e social.

Transpor com os devidos cuidados essas preocupações e conhecer dialeticamente a produção e utilização da tecnologia é necessário para

[...] reforçar, no debate, a idéia de que a informática e as demais tecnologias de informação e comunicação não representam um fim em si mesmas. São procedimentos que poderão melhorar as respostas educativas da escola e contribuir, no âmbito da educação especial, para alunos cegos, surdos, com retardo mental, com paralisia cerebral, paraplégicos, autistas, multideficientes, superdotados, dentre outros, possam atingir maior qualidade nos seus processos de aprendizagem e exercício da cidadania (CARVALHO, 2001, p.67).

Para Gonzáles (2003, p.184), “não se pode esquecer que, para muitas pessoas, esses recursos técnicos e tecnológicos e, em especial, os recursos tecnológicos informáticos, constituem a única via de acesso ao mundo, à interação social e à comunicação ambiente.”

É interessante ressaltar que a utilização das TICs por pessoas com surdez, que utilizam a língua de sinais como possibilidade de comunicação ou os oralizados, traz inúmeros ganhos, pois impulsiona a evolução do pensamento calcado nas imagens para níveis mais abstratos do pensamento.

Com as TICs, os Surdos estão vendo suas “vozes” alçar vôos outrora nunca sonhados. Na perspectiva oralista, os Surdos eram treinados para fazer leitura labial e ensinados a pronunciar palavras na tentativa de facilitar a comunicação. Porém a mesma era restrita em conseqüência das dificuldades encontradas pelos mesmos em se expressar por meio de uma língua que não lhes é natural. Na abordagem da comunicação total podiam lançar mão de qualquer linguagem, recurso ou estratégia que permitissem o diálogo, principalmente entre os Surdos e os ouvintes. Atualmente, na perspectiva bilíngüe, a língua de sinais é reconhecida como uma língua espaço-visual que possibilita aos Surdos expor suas

idéias e sentimentos. Lamentavelmente a comunicação ainda é restrita à comunidade Surda e a um pequeno grupo de ouvintes.

Hoje, mesmo vivendo o período de maior divulgação do bilingüismo, a maioria dos Surdos não domina com proficiência a escrita, uma das descobertas tidas como marco cultural da humanidade e difundida há séculos. Com as TICs, os Surdos têm oportunidade de apoiar-se no fato de que a comunicação acontece em tempo real, sem estar face a face. Podem usar a informalidade, uma das características da língua oral, no caso dos surdos da língua de sinais.

Assim, concordo com Valentini (1999, p.245):

Com os avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação, encontramos campos novos a serem trilhados como apoio para a educação de surdos, bem como para refletirmos sobre as concepções dos próprios surdos, com relação à surdez. Essas possibilidades estendem-se a outras áreas além da aquisição da língua escrita, como a criação de projetos interdisciplinares e de níveis variados (professor/professor - professor/aluno – aluno/aluno); cooperação intercultural (diferentes realidades, escolas, estados, países); processos de reflexão melhorados pelas qualidades de interações, ressignificação de instrumentos informáticos pela comunidade escolar; experiências de cooperação e solidariedade.

Infelizmente, os jovens que compuseram o universo desta pesquisa não tinham acesso constante a essas e a outras vantagens oferecidas pelo uso do computador. Eles manusearam esse equipamento três vezes quando foram levados ao laboratório de informática do Colégio Estadual de Ipiaú, local onde funciona a Sala de Apoio Pedagógico.

Foi contagioso e revelador o encantamento que tiveram ao conversar com o colega que estava teclando em outra máquina. Os mais velhos já sabiam que isso podia acontecer e começaram a explicar aos mais jovens, afirmando que viram na televisão e/ou aprenderam com amigos de outras cidades.

Todo o fascínio inicial foi abrandado quando tiveram início as dificuldades próprias de qualquer usuário inicial. Porém, por não dominarem o português na modalidade escrita e disporem de um vocabulário muito pequeno, as adversidades tenderam a crescer. No

segundo encontro, o trabalho foi um tanto metódico e cansativo para alguns. À proporção que surgiam novas palavras, todos iam em busca do dicionário para saber o que significavam e o sinal correspondente. Mas os contratempos iam sendo superados mediante a rapidez da máquina e a destreza dos jovens que demonstravam vontade de desbravar o novo.

A falta de segurança, freqüente na maioria das escolas públicas, facilitou a entrada de alguns vândalos no laboratório de informática, levando consigo boa parte dos equipamentos. Vi o encantamento do grupo que despertava para conhecer o mundo ser abruptamente interrompido pelo infortúnio. Voltaram a alargar seus horizontes por meio dos livros didáticos, com os professores que não sabem Libras e pela televisão que é a ferramenta disponível nas escolas e nos lares de todos eles. Observando as imagens televisivas, os Surdos também consomem, copiam o que está na moda e transformam o corpo.

### 3.3 A ESCOLA E A PRODUÇÃO DO CORPO

Enche-me de indagações e controvérsias falar do corpo da pessoa Surda inserida numa sociedade na qual a distância entre a inovação e a obsolência é mínima, seja de idéias, produtos e imagens corporais. Sendo eu uma ouvinte impregnada pelo ouvintismo, recorro a autores que pesquisam os Estudos Surdos e principalmente a “fala” dos Surdos, que formam a comunidade Surda ipiauense.

A evolução do ideal do “corpo perfeito”, não deficiente, confunde-se com as diferentes épocas da história da humanidade, cada uma marcada por avanços tecnológicos que interferem na concepção de educação e conseqüentemente na idealização do próprio corpo.

Inicialmente a ciência procurava aprofundar o conhecimento sobre o corpo para restaurá-lo, torná-lo produtivo, e a educação buscava acolhê-lo para adestrá-lo. Na história, a

imagem do ser Surdo era vista como alguém a quem faltava uma parte do corpo, precisando, portanto, ser reabilitado.

A imagem corpórea acompanha o ser humano desde que este se vê refletido nos olhos dos pais. A imagem é construída, pois nenhuma imagem é dada. É a produção da pessoa sobre o corpo. Somente sob o olhar arbitrário da sociedade se atribui ao corpo a categoria de perfeito ou deficiente. Como diz Fontes (2004, p.88-89),

[...] O modelo social, cuja assunção é proposta pelos movimentos internacionais de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, reposiciona o caráter negativo que atribui à deficiência o sentido de incapacidade individual e reivindica que essa leitura seja sempre relativizada, que se dê sempre à luz de um contexto que contemple não as deficiências supostamente [...] identificáveis e visíveis no corpo de uma determinada pessoa ‘dita’ deficiente, mas na deficiência e na incapacidade da sociedade e de todas as suas estruturas físicas e simbólicas. Deficiente jamais será o indivíduo, mas a estrutura social na qual ele habita, incapaz de prover aos indivíduos desviantes das normas físicas, as suas necessidades específicas.

Observo certo retrocesso quando há 300 anos, no início do século XVII, o corpo do Surdo era seu meio de comunicação. Usava-se a língua de sinais de forma natural para estabelecer diálogo com seus pares e posteriormente com alguns ouvintes. E no final do mesmo século, segundo Lulkin (1998, p.35),

as instituições que permitiam a circulação da língua de sinais e das formas de expressão corporal (as narrativas, as dramatizações, as artes escultóricas), passaram a proibir as manifestações do signo viso-gestual e das expressões espontâneas do corpo. No espaço do currículo, que autorizava uma aproximação com a cultura visual dos surdos, coloca-se a sanidade normalizadora, orientada para ouvintes. Para tanto, era necessário ir retirando de circulação a língua de sinais e seus textos, centrados na produção cultural, além do convívio com autores e professores surdos adultos.

Percebo a cultura hegemônica dos não-surdos impondo-se de forma esmagadora sobre a comunidade Surda. Novas formas de institucionalizar as interações entre ouvintes e Surdos foram construídas tendo em mente os interesses da maioria, que não procurou incluir e equilibrar os da população inteira. Com os avanços científicos e tecnológicos deu-se início à “caça ao corpo do surdo” em busca de regenerar o corpo “deformado”.

O olhar pode envolver, enfeitiçar, seduzir, gerar o amor ou ódio, a paixão e a morte. Porém, o corpo “danificado” desperta o olhar doentio dos médicos, que nessa época não conseguiam ver a pessoa e sim a deficiência, o aleijão que pela ciência seria estudado. A consequência foram as inúmeras atrocidades cometidas, segundo Grémion: (apud LULKIN, 1998, p.36),

As experiências com seres humanos durante bom tempo, e as crianças do INJS – Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (esclarecimento meu), que fornecia material ‘de algum proveito para a ciência’, ficavam cobertos de bolhas, inchaços e cicatrizes em volta das orelhas [...] o Dr. Blanchet [...] ao expor suas pesquisas no tratado filosófico e médico da Surdo-mudez, em 1853, provocou violenta polêmica pela extravagância de seus métodos: abertura do crânio e colocação de um perfurador, cortes de bisturi no ouvido médio, entre outros procedimentos empíricos.

Toda essa agressão tinha por finalidade normalizar, tornar perfeito o corpo deficiente. A escola entra nesse estágio de consertar o corpo doente, proibindo que Surdos usassem a língua de sinais: amarravam-lhes as mãos, obrigavam-nos a se sentarem sobre elas. O espaço educativo funcionava como um ambiente limitado, coercitivo e confinado.

Nesse período, o objetivo da educação do Surdo passou a ser fazê-lo falar. “Tudo” era permitido para que a criança Surda dominasse a língua oral, incluída a tortura de passar a maior parte do seu tempo treinando a oralização e a leitura labial, para assim transformar o seu corpo “sequelado” num corpo “normatizado”.

Como um flagelo, os profissionais adeptos do oralismo subjugarão os Surdos, do século XIV ao final da década de 1970, quando alguns Surdos, pais e parte dos professores insatisfeitos com o trabalho até então desenvolvido iniciaram o uso de múltiplos meios de comunicação. Combinavam a língua de sinais, a língua oral e os códigos manuais para garantir a comunicação e favorecer a aprendizagem da língua majoritária.

Atendendo ao clamor das comunidades Surdas, a língua de sinais, sempre usada nas referidas comunidades e tratada pelos ouvintes como sinais arbitrários de uma tribo isolada, passa a ser considerada língua natural dos Surdos. Pois adquirida espontaneamente

pela pessoa Surda em contato com as outras pessoas também usuárias. Por apresentar uma essência político-ideológica peculiar e uma complexa estrutura, a referida língua é utilizada de forma um tanto insegura em algumas escolas inclusivas.

Em contrapartida a tanta insegurança, atualmente são realizadas várias pesquisas voltadas ao intuito de provar a validade do bilingüismo Segundo Goldfeld (2002, p.43),

A questão principal para o bilingüismo é a Surdez e não a surdez, ou seja, os estudos se preocupam em entender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinas), sua cultura e a forma singular de pensar, agir etc. e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez.

Do argumento de Goldfeld, percebo que houve um crescimento inquestionável com a implementação dos ideais do bilingüismo no âmbito educacional. Porém, hoje fala-se que uma proposta educativa não basta ser bilíngüe, é necessário ser bicultural; e para ser bicultural é preciso que os Surdos tenham sua cultura respeitada.

Perlin chama a atenção para o perigo de se camuflar o direito de “ser Surdo”:

Minha posição é de que o biculturalismo e o bilingüismo mascaram normas, pois mantêm a diferença cultural surda como se ela fosse incômoda. As posições bicultural e bilingual mantêm o surdo pelo meio. É como se dissesse: você é um, mas tem de ser dois ao mesmo tempo. Esta é uma exigência da ‘diversidade’ imposta pela sociedade anfitriã ao surdo, uma definição sujeita ainda a manter cambaleante a comunidade surda (PERLIN, 1998, p.56).

Essa fala explicita a histórica dificuldade do ouvinte ver o Surdo como um sujeito uno. A escola pouco tem contribuído para mudar essa visão. Mesmo dizendo-se bilingual ou bicultural, oscila entre o medo e a aceitação. A aluna Márcia confirma:

O professor fala muito, escreve muito. Não tem intérprete, fica muito difícil para o Surdo. O Surdo está na sala, mas não aprende, não é respeitado. A aula é para o ouvinte. O Surdo precisa procurar ajuda para entender o que o professor explicou na escola.

Diante do relato, encho-me ainda mais de indagações que somente o tripé ação-reflexão-ação um dia poderá me dar as respostas. E com certeza suscitarão outras inquietações.

xxx

Tendo em vista as mudanças favorecidas pelas tecnologias, a minha vontade de conhecer o pensar Surdo sobre seu corpo, o fato de observar o cuidado e o querer dessas pessoas em ter o corpo parecido com algum artista da TV, me impulsionaram em um dos encontros a mudar o direcionamento das questões da entrevista e conversar com eles sobre o corpo do Surdo e do ouvinte.

A primeira questão que fiz - você gosta de seu corpo? - gerou a mesma resposta. Todos responderam afirmativamente. Um dos entrevistados, Ismael, chegou a dizer: “O corpo é próprio da pessoa. Os Surdos ou os ouvintes precisam cuidar bem dele. O corpo é importante, tudo se faz com ele: anda, fala, come, estuda, namora... tudo.”

A partir desse posicionamento percebi que para o grupo o corpo é mais que uma estrutura ou um aparato fisiológico. Com o corpo se processa o ato da comunicação. Observei que “não são, portanto, as semelhanças biológicas que definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribui” (GOELLNER, 2003, p.29).

Em contradição à aparente aceitação corporal, houve um certo conflito quando fiz a segunda pergunta - para que serve o seu corpo? Para o grupo de entrevistados não era necessário responder, pois segundo eles todos sabem para que o corpo foi feito. Porém, Candida acrescentou:

A pessoa nasce, cresce, o corpo fica diferente. O homem vai ficando diferente da mulher, o rosto muda. Você olha no espelho e no retrato e pensa: como ficou diferente. Hoje, pode ficar velho ou jovem. O exemplo é Vera Fischer, 60 anos, e Silvio Santos, mais ou menos 70. Fizeram cirurgias e pintaram os cabelos para ficarem sempre jovens. A televisão sempre mostra as mudanças, o antes e o depois.

A entrevistada assinala que o corpo é um fenômeno biológico, e que a sua evolução outrora era imutável, especialmente para as mulheres e para os deficientes. Porém, hoje esse corpo é superável em suas limitações. Segundo Couto (2003, p.177),

As intensas transformações pelas quais o corpo está passando e, segundo os prognósticos, ainda passará, apresentam um conjunto de promessas, temores, sonhos e realizações inteiramente novas. Cada vez mais existe menos hiato entre a imaginação e o que pode ser realizado. A utopia tecnológica do corpo perfeito é, simultaneamente, idealizada e construída.

Sabendo que essa busca ao corpo perfeito é cada dia mais intensificada e estimulada em nossa sociedade, indaguei aos entrevistados – se pudesse trocar alguma coisa em seu corpo, o que faria? As respostas foram distintas. As mulheres disseram que não mudariam nada. Ratificando, uma disse: “Hoje sou magra, está bom assim.” Já os homens, mesmo com medo de serem submetidos a cirurgia, demonstraram o desejo de ter um corpo mais escultural. Imediatamente, Fabio Medrado complementou: “Eu não faço cirurgia, é muito cara e tenho medo. Em casa faço abdominal, flexão e levanto peso para ficar forte. Quero ficar igual aos homens da televisão. O homem forte é mais bonito, a mulher deseja.”

As alterações corporais na era da comunicação ultra-rápida envolvem e seduzem o homem. Como cita Couto (2000, p.135):

Os estereótipos da beleza, as regras capazes de garantir a saúde corporal e as diversas técnicas disponíveis para que cada um administre a metamorfose adequada de sua imagem são continuamente difundidos e servem como referência estética. As solicitações contemporâneas para que os indivíduos modifiquem a sua aparência, na tentativa de se adaptar aos padrões midiáticos, envolvem as pessoas no culto ao corpo – uma das grandes expressões humanas da atualidade.

Percebo que a grande exposição do “corpo perfeito” nos meios de comunicação, em especial na televisão, tem levado alguns jovens a posições extremas: uns negligenciam o corpo, outros o idolatram. Isso me leva a concordar com Goellner (2003, p.29): “Falar do corpo é falar, também, de nossa identidade, dada a centralidade que este adquiriu na cultura contemporânea, cujos desdobramentos podem ser observados.”

Levando em conta que os Surdos têm uma cultura com características bem marcantes e que não se diluem totalmente na convivência com os ouvintes, perguntei ao grupo se existe diferença entre o corpo do Surdo e o do ouvinte. Todos responderam “não”. Um justificou a resposta:

O corpo do Surdo é igual ao do ouvinte, por dentro e por fora. O que muda é a forma de conversar. O Surdo usa as mãos e o corpo para conversar em Libras e o ouvinte fala. Não é só o Surdo que precisa aprender português, os ouvintes também precisam aprender Libras.

Diante dos resultados colhidos, fiz a mesma pergunta a cinco jovens ouvintes que freqüentam as mesmas escolas que os Surdos. As respostas me levaram a pensar: “O que estamos fazendo em nome da inclusão?”. Um jovem respondeu que não existe diferença; um não soube responder; dois falaram que é diferente porque o ouvido do Surdo não funciona e o quinto justificou sua falta de conhecimento dizendo que na escola a professora não fala dessas coisas.

Nesse contexto controverso existe a escola. Essa escola tem ajudado especialmente os jovens Surdos a compreender o corpo? Marta diz que aprendeu sobre o seu corpo nas palestras, nos acampamentos de jovens ou com os amigos. A escola não a tem ajudado. Outro entrevistado, Diego, acrescentou:

A professora fala sobre as partes do corpo, aids, menstruação, gravidez, explica que precisa usar camisinha, mas quem entende é o ouvinte, o Surdo só entende quando tem intérprete para fazer em Libras. Coisas diferentes sobre o corpo a professora não fala. Eu copio as modas das revistas e da televisão.

A partir das falas dos entrevistados, percebo que as pessoas que elaboram as propostas pedagógicas das instituições escolares, as quais se dizem inclusivas, pouco conhecem ou fingem não conhecer a linguagem do corpo; portanto, faz-se necessário que os profissionais envolvidos com o processo educativo compreendam que:

Existe nas escolas uma multiplicidade de vozes, de corpos e movimentos. Movimentos e corpos que se apresentam de forma diferenciada nas posturas de professores e alunos. Sem precisar dizer, é possível saber pela ‘fala’ do corpo a identidade de seu dono e sua posição no contexto educativo: os que ‘ensinam’ e os que ‘aprendem’. Estes últimos, crianças e jovens em geral, possuem hábitos, atitudes e comportamentos que revelam uma nova cultura, em muitos casos ignoradas (em alguns casos, rejeitada) pela escola (KENSKI, 2003, p.56).

A linguagem corpórea dos alunos, muitas vezes negligenciadas, perpassa os sons, configura o emissor, delimita o grupo ao qual pertence e a trajetória do usuário, indo portanto

além do limite do próprio corpo. E por meio da gestualidade de cada um são demonstradas maneiras de sentir, pensar, reivindicar e contestar. Ainda, segundo a mesma autora,

As pesquisas em Educação referem-se muito pouco ao corpo. É como se o conhecimento, o ensino e a aprendizagem – objetivos primordiais de pesquisa na área – ocorressem em um espaço especial e distinto, fora do corpo. No entender de muitos educadores, sangue, órgão, músculos, pele não ‘aprende’. Não fazem parte do conjunto de preocupações abarcadas com o rótulo ‘educação’ (KENSKI, 2000, p.12).

Espero a chegada do tempo no qual os professores saibam que não existe o corpo surdo. Nos movimentos, expressões e silêncio, o corpo emite a sua fala. O Surdo, do seu silêncio, tem seu modo próprio de olhar o mundo no qual as pessoas são expressões faciais e corporais.

A hora é de criar condições para que todos sejam “leitores” fluentes da linguagem corporal. O ambiente educativo, sem dúvida, pode ser o espaço ideal para estimular linguagens emancipatórias. Mais uma responsabilidade delegada à escola na atualidade que deve sempre retomar “Os Quatro Pilares da Educação”, especificamente o terceiro que relata a necessidade de “[...] aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”(DELORS, 2005).

O ouvido é silenciado, mas as mãos falam. E com todo o corpo podem minimizar as dificuldades que os Surdos têm em decodificar as informações veiculadas pela TV. No próximo capítulo meu propósito será discutir a sociedade tecnológica, a televisão, a imagem, a legenda e a necessidade de usar a Libras língua natural de muitos brasileiros.



MAOS QUE FALAM

MÃOS QUE FALAM

Nesta seção, apresento e discuto os dados colhidos por meio dos instrumentos de pesquisa e procuro esclarecer as questões que norteiam o presente estudo.

A utilização de diferentes instrumentos de pesquisa (observação, entrevista e grupo focal) explicitados na subseção “procedimento metodológico” me ajudou a perceber as contradições e semelhanças entre os dados colhidos.

Início escrevendo sobre as sociedades tecnológicas, mostrando que a evolução social do ser humano está atrelada ao desenvolvimento da tecnologia pertinente a cada época histórica. Em seguida, discuto a televisão, a imagem, a legenda e a necessidade de agregar a todos os programas televisivos a Libras, reconhecida como meio legal de comunicação. Procurarei ressaltar não só as citações dos autores que fundamentam o estudo como também os pontos de vista dos jovens entrevistados.

#### 4.1 SOCIEDADES TECNOLÓGICAS

O nascimento da tecnologia confunde-se com o próprio surgimento do ser humano no planeta. O homem de Neandertal já apresentava certa aptidão que lhe permitia usar alguns materiais que o ajudavam a sobreviver. Crer que essas sociedades pré-históricas ou primitivas eram desprovidas de tecnologia significa analisá-las sob o ponto de vista da cultura do grupo ao qual analista pertence.

Na posição de pesquisadora, que procura não só descrever a evolução da tecnologia, comungo com as idéias de Kenski (2003, p.21) ao dizer que falar da evolução tecnológica não é apenas apontar as mudanças das ferramentas e das técnicas, mas também vislumbrar as transformações de comportamento que ocorrem no grupo social contemporâneo a tal descoberta.

A mesma autora diz:

A economia, a política e a divisão social do trabalho refletem os usos que os homens fazem das tecnologias que estão na base do sistema produtivo, em diferentes épocas. O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Muda também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos (KENSKI, 2003, p.21).

O uso que a sociedade paleolítica deu aos recursos disponíveis em sua época garantiu sua subsistência por meio de caça, pesca e coleta de frutas. Porém, uma conquista humana fundamental ocorreu há mais de 500 mil anos, com o controle do fogo. Esse presente de Prometeu à humanidade permitiu o aquecimento durante o frio, a defesa contra os animais, a preparação de alimentos e conseqüentemente a formação e sobrevivência dos grupos.

Estudos realizados pelos cientistas do *Institut Fuer Denkmalpflege* – Alemanha, sugerem que a caça sistemática, envolvendo a previsão, planejamento e o uso de tecnologia apropriada, fez parte do repertório comportamental desse homem pré-moderno.

As modificações do ambiente terrestre se refletiram nos hábitos dos homens, contribuindo para a sedentarização de alguns grupos. Esse período de transição recebeu o nome de Mesolítico, e representou uma passagem para o Neolítico. O estudo das sociedades dessa época comprovou uma série de transformações sociais e tecnológicas: o homem aprendeu a domesticar animais, descobriu que as sementes silvestres podiam ser plantadas e a irrigação era benéfica às áreas cultivadas. Começaram também a surgir as técnicas de fiação, tecelagem e cerâmica.

As invenções continuaram proliferando. Por volta de 6 mil anos antes de Cristo aproximadamente, iniciou-se a idade dos metais, quando houve um grande destaque para o uso do cobre e do bronze; a fabricação de tijolos; a invenção das embarcações a vela e o emprego de veículos de roda, os quais transformaram profundamente o deslocamento das pessoas.

Faz-se necessário sinalizar que a evolução da tecnologia explicita uma interação entre as condições socioculturais que estimulam as inovações. Burke (1998) relata esse crescimento tecnológico no livro “O presente do fazedor de machado”, denominado por ele de fábula.

Quem e o que são os fazedores de machados desta fábula? Originalmente, eram remotos hominídeos que tinham talento para moldar as pedras, uma a uma, e por assim fazer, criar instrumentos que iriam recortar o mundo. [...] O talento fazedor-de-machados que no passado remoto realizava o processo preciso, seqüencial, que dava forma aos machados, daria lugar mais tarde ao pensamento preciso, seqüencial, que gerou a linguagem, a lógica e as regras formalizadoras e disciplinadoras do próprio pensamento [...] (BURKE, 1998, p.17).

Os fazedores de machados, repleto de talentos, utilizaram sabiamente a evolução cumulativa da tecnologia, que às vezes ocorre à medida que cada geração herda da anterior um estoque de técnicas com o qual poderá trabalhar. Ainda, segundo o mesmo autor,

O que os fazedores de machados sabem e como expressam não é compreendido pela maioria das pessoas. Em geral, eles têm a propensão de permanecer no quarto dos fundos da História, saindo apenas para colocar seus presentes à disposição das instituições e dos indivíduos (BURKE, 1998, p.17).

Isso pode ocorrer quando os inventores não levam em consideração as necessidades sociais, os recursos disponíveis e um ambiente social favorável.

A demanda na sociedade antiga requereu inovações diversificadas. Os gregos avançaram no domínio da engenharia erguendo templos, aquedutos e pequenas embarcações; contribuíram também para o desenvolvimento da engenharia naval militar, da matemática, da mecânica e da escrita. A respeito da escrita, Burke (1998, p.59) comenta:

[...] com o segundo dos novos presentes dos fazedores de machados, que iria tornar possível os níveis de organização mais elevados necessários para viabilizar a comunidade e ajudá-la a sobreviver. [...] O novo presente acabaria levando-nos a pensar de outra maneira. Era o presente da escrita.

Já os romanos procuraram atender às necessidades sociais aprimorando os recursos tecnológicos para construir palácios, banhos públicos, anfiteatros, celeiros, pontes, estradas, aquedutos e canais de dragagem; introduziram o uso do arco, da abóbada; a construção de faróis, os portos, o abastecimento domiciliar de água e o aquecimento para banhos.

À medida que se disseminavam os grandes feitos tecnológicos, os inventores da Idade Média que criaram os moinhos de vento – energia eólica, as rodas d’ água – energia hidráulica e o relógio mecânico, viviam numa sociedade teocêntrica limitadora. Os que ousassem questionar, inovar ou inventar, além dos limites impostos pela Igreja, seriam queimados vivos e não teriam direito à vida depois da morte.

Mesmo assim, o espírito inquiridor do ser humano, atrelado aos conhecimentos armazenados, o impulsionou a desenvolver importantes realizações no campo artístico e científico, dando origem ao Renascimento e ao período denominado de Idade Moderna. Nessa época, um dos mais importantes feitos, por seu ilimitado alcance cultural, foi a invenção da imprensa, que ocasionou mudanças significativas no comportamento das pessoas: passou-se a ter acesso às informações outrora centradas nas mãos do clero.

Segundo Pretto (1996, p.29), “em todas as áreas, a Idade Moderna foi adquirindo sua própria feição, rompendo com os valores da era anterior. [...] Vive-se o Iluminismo, em suas diversas etapas e correntes.” O homem que viveu esse momento histórico não mais sentia-se levado por forças superiores. Agora tinha o poder de determinar normas, valores. “O homem dessa época, o homem iluminista, põe na cabeça que tudo pode ser decifrado, diagnosticado, previsto, controlado, administrado, pré-programado, inclusive fatos da natureza mais ampla e difusa como a própria história” (MARCONDES FILHO, 2002, p.25).

As pessoas que compartilharam o momento do antropocentrismo não pararam de conceber novos inventos. Estudos permitiram o desenvolvimento da máquina a vapor; de geradores e motores elétricos; do aproveitamento de energia; a identificação de compostos orgânicos; do reconhecimento da origem bacteriológica de numerosas doenças e a fabricação de vacinas; a divisão do átomo e a construção da bomba atômica. Essa época também foi um marco no sistema de comunicação. A humanidade passou a contar com o uso do telégrafo - primeiro sistema de telecomunicações, com o telefone - que substituiu paulatinamente o telégrafo, e com o uso do rádio.

O rádio e a televisão usam ondas eletromagnéticas que projetam para o espaço sons e/ou imagens a partir de uma antena emissora, sem a utilização de cabos ou fios condutores. Findando o período antropocêntrico, a televisão transformou-se num dos objetos de consumo mais desejados, e elemento primordial na comunicação de informações, além de instrumento de lazer e entretenimento.

Concordo com Marcondes Filho (2002, p.26):

O mundo antropocêntrico, portanto, altera radicalmente a existência das formas de vida do mundo teocêntrico. Ele começa a ruir, segundo uma grande quantidade de pensadores do mundo atual, a partir da metade deste século XX, em que desponta um novo tipo de sociedade, a tecnocêntrica.

No mundo contemporâneo presenciou-se a ascensão das máquinas que aceleraram os meios de transportes, os meios de comunicação e o nascimento da indústria da informática. Nesse universo, os equipamentos não foram mais utilizados como meras ferramentas; havendo alteração na técnica, deixaram de ser vistos como ampliadores da capacidade física ou como extensão do corpo humano, passaram a mesclar o próprio corpo.

Couto (2000, p.246) lembra:

Aumenta a compreensão de que homens e máquinas são seres em esfera que se interpretam e se influenciam mutuamente. A interdependência, baseada na cumplicidade e complementariedade, é uma realidade que assegura o fato de que se pode ampliar o funcionamento do corpo por meio de uma crescente interface com os objetos técnicos. É uma visão revolucionária. Ela põe fim à velha cisão entre natureza e o artificial, o homem e a técnica, o real e o

virtual. A erosão das fronteiras ocorre nos domínios da investigação científica de ponta e nos padrões de vida cotidiana, sobretudo no corpo.

Essa mixagem homem-tecnologia configura-se num novo tempo, segundo Pretto (2001, p.163),

Vivemos um outro momento dessa relação homem-máquina. Essa nova perspectiva poderia ser sintetizada por uma única palavra: imbricamento. Poderíamos, nessa perspectiva, entendê-la sendo centrada *no fazer da razão* (*a techné do logos*). Máquina e seres humanos aproximam-se cada vez mais e, principalmente, passa-se a compreender que as máquinas surgem a partir do mesmo processo social que constitui o homem. Não existe, portanto, a tradicional separação entre técnica, cultura e sociedade, que vigorava até pouco tempo. (Grifo do autor).

Na sociedade atual, também conhecida como tecnocêntrica, tecnológica (MARCONDES FILHO, 2002), digital (TAPSCOTT, 1999), pós-moderna (LYOTARD, 1996; DAVID HARVEY, 1992) e cibercultura (LEVY, 2001), com a possibilidade de estar em vários lugares ao mesmo tempo, o jovem, ouvinte ou Surdo, vive a sofisticação das nanotecnologias que o impulsionam a ser um sujeito maleável, receptível a mudanças e aberto a desempenhar papéis permeados por novas regras.

Refletindo sobre a posição desses autores e dos outros consultados durante a pesquisa, concordo com os que afirmam que cada momento histórico tem suas novas tecnologias e que alteram as relações humanas. A televisão, agora cada vez mais interativa, continua sendo um dos meios de comunicação de maior alcance.

#### 4.2 A TELEVISÃO

Atualmente, com as possibilidades de experimentar diferentes sensações em realidade virtual, de interagir construindo e reconstruindo, falar de televisão pode, para alguns, parecer retrógrado. Entretanto, deve-se considerar que uma grande parcela de brasileiros ainda alimenta a imaginação e a fantasia, e sacia a sede de conhecimento por meio da televisão.

É sabido que na antigüidade, nas Idades Média e Moderna, as informações eram *off line*. Deuses desciam do Olimpo para relatar aos mortais as decisões supremas. Estradas foram construídas também para facilitar a distribuição dos arautos. Hoje, no mundo contemporâneo, classificado como pós-moderno, ultramoderno, supermoderno, ou hipermoderno<sup>21</sup>, vemos uma vultosa quantidade de informação sendo transmitida por satélite, pelas redes de fibra ótica e atualmente pelas redes locais de alta velocidade, wi-fi e wimax<sup>22</sup>, tudo em tempo real, *on line*.

Para falar do mundo em tempo real, a televisão tem mais de um século e meio de história. O primeiro passo para a sua invenção data de 1817, com a descoberta do selênio<sup>23</sup>. Em 1873, Smith comprovou que esse material tinha a propriedade de transformar a energia luminosa em energia elétrica. Porém, o sistema televisor completo foi inventado por Paul Gottlieb Kipkow, em 1883.

A descoberta do televisor eletrônico em 1932, com um tubo de raios catódicos<sup>24</sup>, representou um importante estímulo para as pesquisas eletrônicas. Esse novo meio de comunicação passou a concorrer com os demais, no plano da informação e publicidade, após a Segunda Guerra Mundial, quando as residências foram invadidas por essa novidade eletrônica.

Empregando basicamente o princípio da tricomia nas cores gráficas, surgem as primeiras tentativas de emissão de sinais em cores, em 1928, por Baird, no Reino Unido. Após 32 anos, nos Estados Unidos, começava a ser desenvolvido o sistema de televisão a cabo com a finalidade de melhorar a qualidade da recepção.

---

<sup>21</sup> Sobre esses conceitos, conferir Lyotard, 1996; Auge, 1994 e Lipovetsky, 2004.

<sup>22</sup> Wi-fi – Redes locais sem fios, permite conexão em até 50 metros.

Wimax – Evolução do wi-fi, tem alcance de até 50 quilômetros.

<sup>23</sup> Selênio – Elemento de número atômico 34, não-metálico, com três formas alotrópicas, utilizado em células fotossensíveis.

<sup>24</sup> Catódico – Superfície metálica capaz de emitir elétrons quando iluminada.

A televisão chegou ao Brasil, ainda em caráter experimental, em junho de 1950. Em 1952 contava com 7 mil aparelhos. A difusão dessa “caixa de encantamentos” em todo o território nacional foi em torno do ano de 1956. Com uma aceitação incontestável, em 1961 o Brasil já tinha uma audiência formada por uma média de 980 mil aparelhos. A transmissão em cores foi disponibilizada em 1972, e a difusão dos sistemas a cabo data do início de 1990.

Pretto (1996, p.38) comenta:

Menos de 50 anos foram necessários para que o empreendimento televisivo adquirisse um contorno mundial. [...] Era o início da viabilização das redes mundiais de comunicação, com a utilização dos satélites artificiais. Em tese, com isso, ampliam-se as possibilidades de comunicação, tendo a televisão um papel de destaque, já que passa a funcionar associada a todos esses vários canais de comunicação, articulada em grandes redes. Esta passa a ter, então, a função de reconstruir a história, melhor dizendo, as histórias.

Além de Pretto, são inúmeros os autores contemporâneos que abordam as tecnologias, principalmente os que discutem e descrevem a televisão. Percebo uma espécie de consenso entre eles quando apontam o encantamento in-consciente dos telespectadores mediante esse sistema eletrônico de transmissão instantânea de imagens e sons.

Baudrillard (2002) diz que a televisão chama a atenção sobre si, portanto não escaparia à investigação, podendo assim ser absorvida ou condenada. Segundo o autor (p.141), “em princípio, ela está aí para nos falar do mundo e para apagar-se diante do acontecimento como um médium que se respeite. Mas, depois de algum tempo, parece, ela não se respeita mais ou toma-se pelo acontecimento.”

Vendo também a televisão na condição de meio que permeia dois pólos desiguais, Bourdieu aponta esse invento como um dos meios de divulgação da informação mais popularizados. E afirma:

[...] há uma proporção muito importante de pessoas que não lêem nenhum jornal; que estão devotadas de corpo e alma à televisão como fonte única de informação. A televisão tem uma espécie de monopólio de fato sobre a formação das cabeças de uma parcela muito importante da população (BOURDIEU, 1997, p.23).

Kerckhove complementa ao dizer:

Ninguém precisa de qualquer instrução para ver televisão. Com a TV estamos constantemente a reconstruir imagens incompletas, quer no ecrã, quer na nossa mente. Este é um processo dinâmico que tem algumas das características dos nossos sistemas nervosos. [...] Nós contemplamos as imagens, fazendo generalizações instantâneas a partir de algumas pistas. [...] Isto não implica que estejamos a fazer sentido, estamos apenas a fazer imagens. Fazer sentido é coisa diferente, não necessariamente essencial para ver televisão (KERCKHOVE, 1995, p.47-48).

O poder outorgado à televisão provavelmente vem de seu carácter fascinante. Mesmo após algumas décadas da sua criação, esse meio de divulgação de informação continua envolvendo e seduzindo como uma mágica, sendo o próprio meio a fonte de encanto. Ferrés (1998, p.89) enfatiza que “a televisão representa o triunfo da cultura da sedução, da cultura do desejo, não apenas porque é o principal motor na fabricação de desejos, como também porque ela mesma é expoente do desejo [...].”

Sobre o tema, Marcondes Filho (1988, p.37) declara:

A televisão por meios e de maneira perspicaz que as demais formas de comunicação: ela introduz uma linguagem diferente, que primeiro atrai o receptor, para depois ser incorporada por ele. Nessa medida, ela muda completamente – através de um fato técnico, de sua linguagem – os hábitos de recepção e de percepção da sociedade e da cultura.

Todo esse fascínio pela tecnologia moderna, como foi dito, revelou-se desde a descoberta da escrita, da energia elétrica, da invenção do telégrafo, do telefone, do rádio, entre tantas outras invenções, tendendo a intensificar-se com a disponibilização da televisão interativa. Pretto (1996, p.70) diz:

Paralelamente, TV de alta definição e TV interativa estão sendo consideradas como o grande passo em direção não só ao futuro da televisão, mas de todo o sistema de comunicação mundial, uma vez que com sua implantação poder-se-á adquirir um só aparelho que abrigará e substituirá todos os outros equipamentos até agora produzidos e usados isoladamente.

É interessante ressaltar que os velhos ou os novos canais de televisão continuam

Apelando mais para as emoções do que para a racionalidade, a mensagem televisual é, em geral, mais icônica que discursiva e, talvez, não o bastante simbólica para realmente influenciar a construção da identidade do indivíduo. A aprendizagem da criança frente a televisão, porém, tem formas

singulares: é essencialmente uma aprendizagem por impregnação, isto é, involuntária, inconsciente, sem querer, sem saber (BELLONI, 2001, p.34).

Considerando que as mídias há muito tempo criaram suas próprias linguagens e capacidade de comunicar-se com as pessoas, a televisão criou um dispositivo que não nos permite refletir de imediato sobre o que vemos e ouvimos. Para Ferrés (1996, p.16),

Poderia ser dito que a televisão tem sucesso porque é dirigida a determinados esquemas mentais, capacidades cognitivas, estruturas perceptivas e sensibilidades previamente existentes no indivíduo. Mas, ao mesmo tempo, a televisão potencializa e modifica tais esquemas, estruturas, capacidades e sensibilidades.

As mudanças promovidas pela televisão se dão de forma exógena, num tempo variado, promovendo construção de aparências universais – modo de vestir, de falar, cultivar o corpo, sentir e agir. Acerca dessas alterações, Kerckhove (1995, p.270) argumenta:

A TV fornece um tipo de realidade <<mental>> fora do corpo e da mente. Enquanto vemos TV, se a nossa mente não divagar, se não tivermos um telecomando, as imagens do ecrã substituem as nossas. Partilhamos da imaginação coletiva e do pensamento colectivo que ela põe à nossa disposição.

As pessoas que estão adaptando o tempo e transformando seus comportamentos por influência televisiva são consideradas por Kenski (2003, p.25) como “teledependentes [...], consumidoras ativas, permanentes e acrílicas do universo midiático.”

Refletindo sobre a posição desses autores a respeito do encantamento televisivo, concordo com eles quando esclarecem que com o passar dos anos as relações humanas estão sendo alteradas. E os jovens, ouvintes ou Surdos, são o exemplo dessa mudança. Eles formam uma grande parcela dos “teledependentes”. Ainda segundo Kenski (2003, p.24),

[...] Pessoas de todas as idades, condições econômicas e de todos os níveis intelectuais começaram a viver ‘ligadas na televisão’. Algumas pessoas chegaram no limite: trocaram de lado. Assumiram em suas vidas valores, hábitos e comportamentos copiados dos personagens da televisão. Viraram também ‘personagens’. Não conseguem mais viver distantes da televisão e assimilam acriticamente tudo o que é ali veiculado.

Isso ficou confirmado no momento da realização do grupo focal e das entrevistas, quando perguntei aos entrevistados se eles gostavam de assistir à televisão, e todos disseram

que sim. O fascínio por esse aparelho audiovisual é demonstrado na fala do jovem Heverton. Disse que assiste à televisão todo dia e fica a noite inteira vendo filmes. Pela televisão, assegura, fica estimulado a mudar a cor dos cabelos, copiar modelo de sandálias, roupas, danças e forma de cumprimentar as pessoas - Figuras 16 – 17 – 18 - 19. Afirma ainda preferir a televisão às conversas<sup>25</sup> com as pessoas da família, pois elas não sabem Libras.

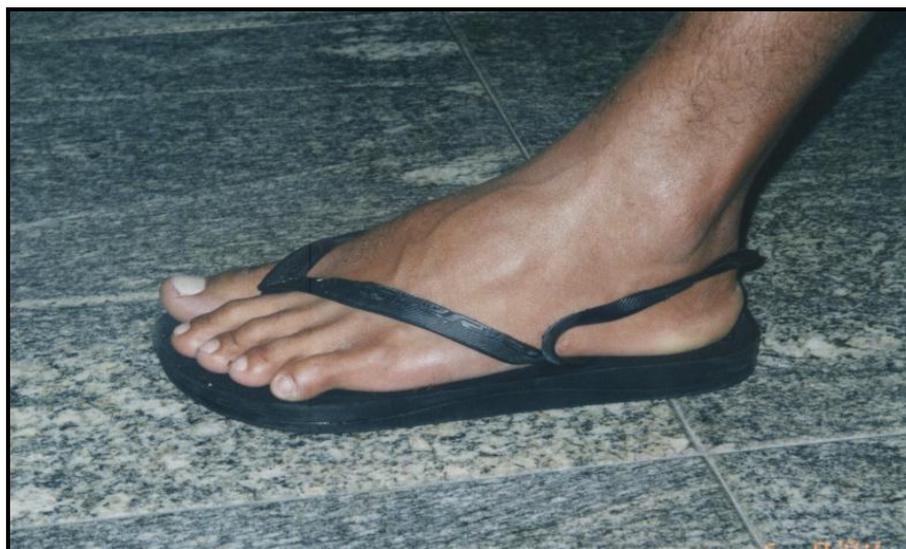


Figura 16 – Modelo de sandália



Figura 17 – Coreografia

---

<sup>25</sup> Alguns Surdos entrevistados disseram que eles não falam, mas conversam com as mãos.



Figura 18 – Adorno



Figura 19 - Dança

O empobrecimento dos laços familiares cria condição para estreitar a relação Surdo x televisão, dinamitando ainda mais a Cultura dos Surdos<sup>26</sup>, filhos de ouvintes que mantêm um certo distanciamento da Comunidade dos Surdos<sup>27</sup>. Contemplando o que disse Marcondes Filho (1988, p.31),

Os meios de comunicação em massa ajudam a quebrar a identidade cultural na medida em que recolhem os produtos de seus lugares de origem e os multiplicam em grande quantidade, vendendo-os ou transmitindo-os a milhares de pessoas em territórios e regiões diferentes.

Mesmo vivendo em um universo de limitações informativas, o senso crítico de alguns entrevistados, desenvolvido a duras penas, em contato com outros Surdos ou com alguns amigos ouvintes, leva-os a questionar as mensagens transmitidas especificamente pela televisão. Num dos momentos da observação, pude compartilhar um diálogo entre os Surdos. A jovem Cândida comentou: “O que é bom para as pessoas de São Paulo, Rio de Janeiro e outras cidades não é bom para as pessoas de Ipiaú. A televisão mostra tudo, é preciso saber escolher.”

Nesse cenário, pude confirmar que em grupo essas pessoas confrontam os pontos de vista, as informações oriundas da televisão, como também criam suas próprias imagens. E a escola é um dos locais onde esses grupos se compõem, e pode ser criado espaço para promover a prática crítico-reflexiva da informação televisiva que chega aos alunos.

Mediante essa hipótese indaguei aos entrevistados se discutiam com os professores o que viam na televisão. Dois responderam “às vezes”. Os outros, perfazendo um total de 14, comentaram que os professores nunca falam sobre televisão. Procurando justificar a resposta, Fábio disse: que os professores não discutem as informações porque não sabem Libras. Marcos completou:

---

<sup>26</sup> A expressão “Cultura dos Surdos” não está no surdo. Ela é produzida pelos surdos em diferentes discursos que podem ser, muitas vezes, produzidos pelos que ouvem (TESKE, 1998, p.146).

<sup>27</sup> A comunidade surda “é um complexo de relações e interligações sociais que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade de comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam de língua de sinais e das experiências visuais para realizar uma comunicação satisfatória com outras pessoas (TESKE, 1998, p.148).

Com os surdos eles não conversam porque não sabem Libras. E com os ouvintes porque não falam? Tudo o que passa na televisão não é importante? É bom conversar com os surdos e com os ouvintes sobre o que vemos na televisão para saber se aprendemos certo.

A partir dessas colocações surgem questões: os profissionais de educação, cuja formação em serviço está acontecendo, não sabem ou esqueceram qual a sua função perante esse mundo midiático? Não estão sabendo trabalhar somente com os Surdos?

#### 4.3 A IMAGEM

A educação dos Surdos, que um dia foi excessivamente oralista, influenciada por uma sociedade majoritária de ouvintes, continua deixando resquícios de sua dominação não só em determinados contextos educativos, mas principalmente na formação de alguns profissionais que desenvolvem as mídias jovens – televisão, videogames, computadores, em especial os recursos audiovisuais.

A relação de encantamento, sedução e dissabores<sup>28</sup> vivida por alguns jovens contemporâneos com relação à informação televisiva faz com que “o surdo, diante do ouvintismo, visando não vivenciar a exclusão total, utiliza-se de imagens para abstrair, processar aprendizagem e informação” (MATOS, 2000, p.39).

Discutir o poder da imagem, nesses recursos, para a aquisição de informação, não é nenhuma novidade, pois há uma gama de trabalhos realizados na área. Na realidade, a minha preocupação está no envolvimento dos Surdos com a imagem televisiva, pois estamos convivendo com a disseminação desse veículo de comunicação.

Como já foi citado, em busca de mobilizar opiniões, condutas e crenças, o objetivo dos meios de comunicação, especificamente a televisão, é persuadir, envolver e

---

<sup>28</sup> Quando falo de dissabores faço referência ao desgosto e ao aborrecimento que têm os Surdos ao assistir à televisão e não compreenderem a mensagem transmitida.

encantar para os telespectadores não executarem o *zapping*<sup>29</sup>. Entre tantos atrativos, a televisão lança mão da imagem que “[...] é o fetiche do capitalismo acelerado, seu objeto de consumo mais amplo e disseminado” (NOVA, 2003, p.188).

Considerando que a imagem é reveladora de aspectos obscuros da realidade, e que as mesmas expressam a ideologia da sociedade e do poder, não podemos falar de televisão sem questionar o poder imagético no comportamento das pessoas. Sem percebermos, somos bombardeados em todos os espaços por imagens, símbolos e códigos diferentes que atravessam o mundo, reconstruindo as noções de fronteiras. Quase tudo é possível pelo avanço tecnológico que se faz presente nesse período histórico no qual vivemos.

Imagens estáticas, dinâmicas, leves, exatas, des-contextualizadas bem diferentes das paradas - fotografias e desenhos - as imagens televisivas não dão tempo de ser exploradas. Entretanto, têm um extraordinário poder de comunicação, sobrepondo-se ao poder hegemônico outrora dado à escrita.

Segundo Marcondes Filho (1988, p.13), “se pela fotografia podemos imaginar a cena segundo nossos desejos, na televisão a imagem não é mais um meio, não é mais uma ponte – ela apresenta a realidade já pronta. Ela própria é a realidade.” No entendimento de Moran (2000, p.34), “a imagem na televisão, no cinema e no vídeo é sensorial, sensacional e tem um grande componente sublimar, isto é, passa muitas informações que não captamos claramente.”

A imagem invade cada vez mais nosso cotidiano, sendo impossível não considerá-las como suporte para complementar a escrita ou a fala. Os adolescentes e jovens entrevistados encontram na imagem um importante auxílio para compreender as mensagens televisivas. Mattos realizou a pesquisa intitulada “A relação da imagem visual-surdez”. Em seus resultados, observou:

---

<sup>29</sup> A prática do *zapping* é executada “quando a estimulação sensorial oferecida pela televisão não for suficiente, o telespectador poderá intensificá-la pela troca de canal” (FERRÉS, 1996, p.18).

A surdez induz o Surdo a espectador da imagem/TV e/ou imagem-vídeo. Com atitude de olhar/observador próprio, é levado pelas imagens a contactar informações transmitidas em ritmo acelerado; assim, neste existir, busca acompanhá-las, compreendê-las; tornando-se navegador e viajante com forma própria de ver e pensar o mundo a sua volta (MATTOS, 2000, p.43).

Consciente da situação em que vive, a entrevistada Marta declarou:

Na televisão as pessoas só falam, é difícil fazer leitura labial até para os Surdos que sabem. São poucos os programas que têm legenda. O surdo tenta entender olhando a imagem, mas não consegue tudo. Aprende pela metade.

No “reino do tudo ou nada” (FERRÉS, 1998, p.69), os Surdos vêm uma das características de sua identidade: aprender com o auxílio da imagem, ser contemplada assim, pela televisão. A informação transmitida pela imagem televisiva, decodificada instantaneamente, apresenta-se carregada das ideologias de quem as captura e não dos que as vêem, além de serem controladas quanto ao ritmo e a duração pelo meio que a divulga.

Ferrés (1996, p.31-32) cita I. Ramonet:

As imagens são, amiúde, um problema, porque o aspecto visível dos acontecimentos não explica a sua essência nem a sua complexidade; parece difícil representar os fatos realmente sérios por meio de imagens [...]. É inevitável que o telejornal priorize as imagens espetaculares [...] e, devido a essa seleção feita em nome da qualidade visual, a televisão se vê condenada a destacar o trivial e o supérfluo ao invés de especular sobre o emocional, insistindo na dramatização.

É importante lembrar que o grupo pesquisado tem pouca oportunidade de formar uma consciência do mundo real. Dos 16 jovens que compõem o universo pesquisado, quatro fazem leitura labial, quatro fazem uso do Português na modalidade escrita, com as limitações que apresenta uma segunda língua<sup>30</sup> quando não é bem trabalhada. Restando-lhes tomar conhecimento do universo por meio da imagem muitas vezes apresentada com o foco um tanto distorcido.

Partindo da premissa “[...] de que no homem, a imagem é a principal (além de ser a primeira) forma de ver e expressar o mundo, seja este o universo endógeno de cada ser humano ou o mundo exterior dos objetos que nos aparecem oticamente desde que nascemos”

<sup>30</sup> Considerando a proposta bilíngüe, a Libras deve ser a L1 (primeira língua) da criança surda brasileira e a língua portuguesa deve ser a L2 (segunda língua) (QUADROS, 1997, p.67).

(NOVA, 2003, p.180), durante minha convivência com o grupo, no papel de pesquisadora, observei que o conhecimento de mundo desses Surdos não era oriundo apenas do contato com a imagem televisiva, do relacionamento com os familiares que não sabem Libras ou com os professores que demonstram uma preocupação exacerbada em transmitir o conteúdo.

Daí, procurei aprofundar-me neste ponto antes de fazer julgamentos. Para tanto recorri à literatura, mas não trouxe as respostas. Ainda me sentia na condição de porta-voz dos Surdos e não era o meu objetivo. Sabendo que o ouvido é silenciado, mas que as mãos falam, perguntei-lhes: como a informação do que está acontecendo na cidade, no Estado, no país e até no mundo chega até vocês?

A resposta inicial de todos os entrevistados afirmava que aprendiam pela televisão, pois esse veículo estava em discussão. Depois começaram a complementar as respostas, promovendo uma subdivisão no grupo. Dois afirmaram ler as legendas dos telejornais, dois assistiam ao jornal de meio-dia, da TV Educativa do Brasil - Figura 20, que é sinalizado. Quatro disseram que os outros Surdos falam para eles e oito perguntavam aos amigos ouvintes.



Figura 20 – Rede Educativa do Brasil

Pude perceber ser grande o desafio de desenvolver meios para que essas pessoas superem a necessidade de serem tuteladas para compreender as informações do que está acontecendo ao seu redor.

#### 4.4 A LEGENDA

A legenda oculta/*closed caption* surgiu nos EUA na década de 80. Atualmente é usada em diversos países. Nos Estados Unidos e no Canadá quase a totalidade da programação é legendada, inclusive os comerciais. A referida legenda, que funciona como o áudio dos programas, é opcional. Diferentemente da legenda aberta, normalmente vista em filmes estrangeiros, os televisores precisam da tecla CC para o usuário ter acesso ao recurso.

Existem duas modalidades do sistema *closed caption*: a legenda off-line feita em programas pré-gravados, e a legenda on-line, feita em tempo real. Na primeira há um aumento do tempo de exposição da legenda: geralmente aparece em letras maiúsculas brancas sobre uma tarja preta, há transcrições entre colchetes onde são escritos os sons não literários, como os sons músicas e ambientais. A segunda é feita por um programa de computador *voice recognition* e pelos estenotipistas que utilizam teclado especial de estenografia – estenógrafo computadorizado de 24 teclas que permite escrever rapidamente enquanto o orador fala.

A legenda oculta possibilita para uma parcela significativa da população a compreensão das mensagens que as emissoras de TV levam ao ar. Isto é, imagens com legendas traduzindo sons emitidos pelos apresentadores, locutores, repórteres, cantores, filmes, documentários e até mesmo dos comerciais (PARIS FILHO, 2002, p.12).

A programação com legenda representa um marco político, social, educacional e cultural que beneficia as crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização, pessoas da terceira idade que porventura possam passar por um ensurdecimento, ajuda os estrangeiros a aprender a falar o nosso idioma mais facilmente, e também beneficia os Surdos. Essas pessoas formam um número considerável de telespectadores que querem ter acesso às

informações, gostam de assistir a filmes, novelas e jogos, e desejam consumir. Isso foi observado durante a entrevista de César:

As crianças e jovens surdos são iguais aos ouvintes, todos querem entender os desenhos animados. Os jovens e os adultos gostam e querem entender as novelas, os filmes brasileiros e estrangeiros. Todas as pessoas têm direito à cultura e ao lazer. Todos os brasileiros.

Porém, no Brasil, as emissoras que usam o *closed caption* pouco divulgam o assunto, talvez pela quantidade quase insignificante de programas disponíveis. A mídia abordou o tema quando foi inaugurado, em 1998, o Centro de Produção de Legendas – CPL, primeiro centro capacitado em território brasileiro na produção de legenda oculta off-line.

A Rede Globo - Figura 21 - disponibiliza esse sistema desde 1997 no Jornal Nacional, e em 2000 lançou o Telecurso 2000 na versão legendada. Hoje, a legenda está disponível nos telejornais nacionais, programas como a Grande Família, Fantástico e nos filmes da sessão Tela Quente, Zorra Total e Temperatura Máxima. Na SBT - Figura 22- o sistema é usado nos programas Gugu, Hebe Camargo, Ratinho, Falando Francamente, Show do Milhão, Todos Contra Um, Dois a Um, a novela Seus Olhos e o SBT Repórter. Na Record - Figura 23 - o serviço é oferecido no jornalismo com Boris Casoi. Na TV Câmara, o sistema está presente no Jornal da Câmara e Câmara Agora. Em São Paulo o serviço é oferecido pela TV Assembléia no Jornal da Assembléia, Pequeno Expediente e na Tribuna do Esporte.<sup>31</sup>

Segundo os entrevistados que têm acesso à programação legendada apenas da TV Globo, SBT e da Record, é muito difícil compreender os assuntos apresentados na televisão por meio de imagens, mesmo acompanhadas de legendas. Durante os encontros, a jovem Cândida fez um comentário que ilustra a necessidade dos Surdos no momento que vêm televisão, meio de comunicação que encanta todos.

Para os Surdos a legenda é importante, o intérprete também é importante. O Surdo sabe ler, sabe um pouco o português, a legenda é rápida, dá confusão.

---

<sup>31</sup> Dados disponíveis no site: [http://www.fwnwis.com.br/tecnologia/closed\\_caption.shtm/](http://www.fwnwis.com.br/tecnologia/closed_caption.shtm/). Acessado em 06/10/04

Na Globo, o Jornal Nacional tem legenda, mas falta intérprete, e nas novelas não tem legenda e não tem intérprete, é feita só para ouvintes.

As tecnologias digitais passaram a agregar diferentes veículos condutores de mensagens, propiciando à informação um trânsito sem fronteira. No entanto, ficou claro na pesquisa que os Surdos entrevistados sentem-se excluídos em relação à maior parte da programação da televisão, mesmo as que usam legenda.



Figura 21 – Rede Globo

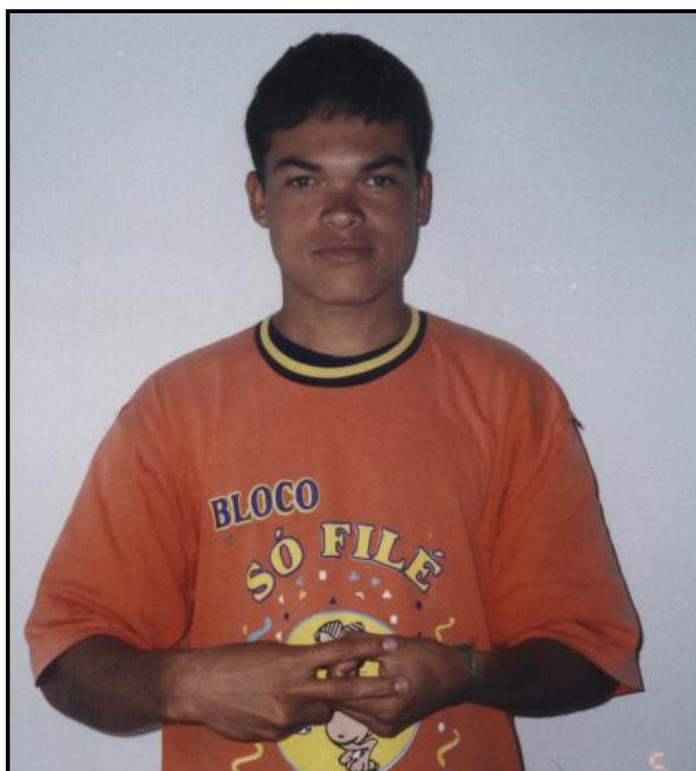


Figura 22 - SBT

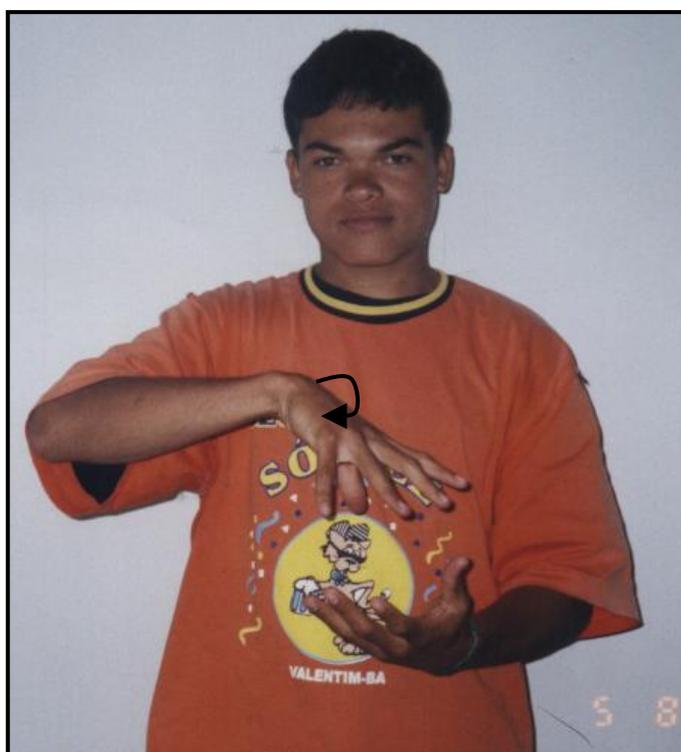


Figura 23 - Record

#### 4.5 OUTRA LÍNGUA

Considerar que somos todos de uma mesma espécie pressupõe que tenhamos características semelhantes, mas não significa que as crenças, valores, ideologias e culturas sejam únicas. Seriam considerados insanos os que pensassem numa unicidade e idealizassem uma atitude “antibabélica” (LARROSA, 2001) na qual todos falassem a mesma língua?

É difícil concordar com Penteado sem apresentar uma postura cética quando a autora diz:

[...] torna-se no mínimo inadequado identificar a TV com a Catedral do Silêncio. Ela é o único canal social a funcionar como espelho da realidade em que se encontra, pelo qual veiculam ‘despudoradamente’ as contradições e fragmentações existentes. Isso, seguramente, não é sinônimo de silêncio; antes, trata-se da ‘quebra do silêncio’ (PENTEADO, 1999, p.35).

Sem dúvida, a televisão divulga notícias, informações, entretenimento e ideologias. Porém, o faz lançando mão de uma língua majoritária, como se fosse a única língua nacional<sup>32</sup>, tornando-se para um número considerável de pessoas uma “Catedral de Silêncio Antibabélica.” A respeito do assunto, Larrosa (2001, p.20) comenta:

A confusão e a dispersão babélica não é só a pluralidade bem definida dos Estados, das línguas nacionais, das identidades pessoais, políticas ou culturais. Babel quer dizer também, e sobretudo, que a língua, qualquer língua, se apresenta em estado de confusão, em estado de dispersão; Babel significa que qualquer palavra de qualquer língua se apresenta como confusa, como dispersa. Babel não se dá só como diferença entre as línguas, mas Babel atravessa a língua, qualquer língua.

A televisão, como um dos meios de comunicação mais populares precisa situar-se em Babel; falar línguas diferentes, perpassando-as, sendo elas de natureza oral ou visual. Podendo proporcionar uma enriquecedora experiência bilíngüe para os Surdos e para os ouvintes.

No momento da realização do grupo focal, Marcos fez um apelo que vem confirmar a necessidade do uso de mais uma língua.

---

<sup>32</sup> A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão dos Surdos.

É importante aprender, crescer aprendendo. A televisão ensina coisas boas e ruins. Mas a televisão precisa ser igual para Surdos e ouvintes, igual para todos que a assistem. O ouvinte precisa de som e imagem, o Surdo precisa de imagem, legenda e sinais para aprender igual ao ouvinte.

Proporcionar ao Surdo programas televisivos que contemplem suas peculiaridades de não-ouvintes é “pensar e habitar a língua babelicamente; é, então, pensá-la e habitá-la ética e poeticamente, quer dizer, naquilo que a língua não pode dizer, naquilo que a língua conserva e dá, porém como improvável, como mistério” (LARROSA, 2001, p.21).

Como todas as outras línguas, as línguas de sinais são dinâmicas, aumentam seu inventário lexical com novos sinais introduzidos pelas Comunidades Surdas em resposta às mudanças culturais e tecnológicas. São línguas que apresentam sistemas lingüísticos independentes dos sistemas das línguas orais. Surgem de uma necessidade natural de comunicação entre as pessoas que usam o canal espaço-visual como modalidade lingüística; expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão; favorecem aos Surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade.

Penso que os novos debates, agora à luz de uma Sociedade Inclusiva, não poderão mais ficar em dualidades maniqueístas: surdos x Surdos, Surdos x ouvintes, legenda x libras, nos quais há uma ideologia conservadora. O debate precisa acontecer em torno de um novo tema: uma televisão para Surdos e para todos.



Enfi m

ENFIM...

O caminho por mim trilhado na procura do conhecimento que pudesse me ajudar a responder às questões que nortearam a pesquisa conduziu-me a um estudo sobre Educação Especial, Educação dos Surdos e as tecnologias. O objetivo era responder às questões: qual a relação dos adolescentes e jovens Surdos com as tecnologias da informação e comunicação, em especial a televisão? Como a informação televisiva chega aos Surdos? As informações oriundas da televisão alteram a forma de ser e agir desse grupo? A escola cria espaços e promove a prática crítico-reflexiva da informação que chega a esse grupo de aluno?

Após o estudo teórico e as informações colhidas em campo aprendi que os recursos pedagógicos nem sempre são compatíveis com os avanços tecnológicos de cada época, e pouco ajudaram a minimizar a dificuldade de comunicação dos Surdos.

Ao refletir sobre a história da educação dos Surdos não foi difícil perceber uma exacerbada preocupação inicial em querer “consertar” o corpo danificado ou salvar uma “alma condenada”. Essa visão clínica e religiosa resistiu por muito tempo, proliferando a errônea idéia de que os deficientes seriam seres subumanos, portanto precisavam ser adestrados para viver próximos das pessoas que não tinham “deficiência”.

Um dos poucos fatos que merecem destaque, pois trouxe inúmeros ganhos para os Surdos, foi a criação dos “Sinais metódicos” pelo abade Charles Michel de L’Epée. O método serviu como referencial científico e modelo pedagógico para vários países, permitindo que os Surdos começassem a ter acesso à educação formal, utilizando como forma de comunicação a língua de sinais nacionais.

O período no qual os Surdos estudaram em instituições, escolas e classes especiais não trouxe grandes contribuições educacionais. Percebi sendo perpetuada entre os professores uma falta de compromisso com esse alunado que há pouco tempo frequenta as classes regulares, mas que carrega há séculos o fardo da rejeição.

Constatai que os professores e a sociedade não erram por falta de informação, mas por não conseguirem se libertar do preconceito que ainda hoje está entranhado na ideologia das pessoas que idealizam os modelos de educação, algumas propagandas e programas veiculados pelos meios de comunicação.

Lamentavelmente, enquanto o acesso à informação vem sendo facilitado para muitos Surdos com o uso das tecnologias modernas, o grupo de entrevistados não conhece a luz avisadora, o telefone de texto, e o telefone para Surdos. Eles não sabem as possibilidades do uso de um celular, o fax e o pager.

Mesmo assim, observei uma relação baseada em um certo fascínio desse grupo com as tecnologias às quais têm acesso. Há um encantamento especial pela televisão. Também foi detectada uma grande dificuldade em vencer a barreira da comunicação, pois é quase irrisória a programação veiculada pelas emissoras de televisão no Brasil que utilizam o recurso da legenda oculta. E o fato é mais grave se levarmos em consideração a certeza de que o sistema pode ajudar os Surdos a se manterem informados e vencer gradativamente as dificuldades que têm em utilizar o português na modalidade escrita. O número de programas contemplados com o serviço pouco avançou desde 2002, época na qual teve início a pesquisa.

Como a maioria dos ouvintes, os Surdos adolescentes gostam mais de assistir desenhos animados e filmes; os jovens gostam dos jogos de futebol, exceto 2 que preferem ver o Jornal Nacional da Rede Globo que é legendado e outros 2 que assistem o jornal do meio-dia da TV Educativa do Brasil, que é sinalizado. A preferência acontece pelo nível de informação que colhem dos referidos programas.

Sedentos em saber o que está acontecendo ao seu redor, o grupo olha as imagens como se fossem capazes de saciar as suas carências de informação. Porém, quase sempre contando apenas com a imagem televisiva, essas pessoas são praticamente obrigadas a deduzir pela intuição. E com relativa frequência, vêm-se lidando com a possibilidade de acontecerem equívocos de compreensão ou mesmo informações erradas e incompletas, ocultando dados fundamentais.

Tendo consciência de estar aprendendo “pela metade”, alguns entrevistados recorrem aos Surdos que têm antena parabólica na residência e assistem ao jornal do meio-dia, da TV Educativa do Brasil. Os que não têm acesso a esse tipo de ajuda recorrem aos ouvintes em busca da informação, que deveria ser direito garantido a todos.

O descaso das emissoras de TV em relação a essa parcela de consumidores brasileiros desrespeita os preceitos da legislação do Brasil e faz com os Surdos continuem com o desconforto de estar sempre precisando de tutores para compreender a mensagem divulgada pela televisão. Eles esperam a chegada do momento em que todos os programas de TV tenham legenda e janela com intérprete de Libras.

Apesar desse desconforto, percebi durante os encontros com os entrevistados que, assim como os ouvintes, também são seduzidos pela mídia e se envolvem no culto ao corpo, procurando ter um “corpo perfeito”. O aperfeiçoamento corporal parece muito concentrado no esforço de cada um para estar na moda, sempre modificando as roupas, os cabelos, os adornos, as danças, as maquiagens e até mesmo o comportamento inspirado em exemplos divulgados pela televisão e considerados positivos.

Neste mundo informatizado, outro aspecto que constatei, não somente no momento da observação, mas durante os 5 anos de convivência com o grupo e que me entristeceu foi detectar como é grande a dificuldade que os Surdos entrevistados têm em formar conceitos. É preciso saber que ver televisão não significa abstrair-se e formar

conceitos a partir do que é transmitido. E os professores pouco ou nada têm feito para reverter uma situação lastimável. Mais um desafio para a escola, que ainda insiste em utilizar as tecnologias como meros recursos incentivadores, quando poderia, por exemplo, considerá-las preciosos meios a partir dos quais é possível promover o diálogo e o intercâmbio de culturas.

Entretanto, parece que essa dificuldade, englobando quase todos os alunos, é bem mais acentuada entre os Surdos. Como conseqüência de não ouvir, ficam limitados a “ver” televisão. O fato aumenta a dificuldade com as abstrações, elaboração de conceitos, avaliação e conclusão sobre fatos e acontecimentos. Cabe aos professores ficar atentos à necessidade de promover atividades variadas que envolvam a TV, diálogos em Libras sobre o que vêem nessa “caixa mágica”, abraçando os movimentos Surdos que lutam pela introdução da janela de Libras na televisão e no cinema.

Muitos professores que trabalham em classes inclusivas, e que por inúmeros motivos não tiveram formação superior, necessitam de formação em serviço. Observei uma resistência alicerçada no medo e na desinformação, gerando um ensino sem fundamentação teórica adequada. E a educação dos Surdos termina não sendo oralista, porque não tem o propósito de oralizar essas pessoas; não estimula a comunicação total, pois não conhece ou reconhece os recursos espaço-viso-manuais como processos de comunicação, e nem é bilíngüe, não fundamentando a prática pedagógica a partir da conversação, a exemplo do que acontece com as crianças ouvintes.

O processo de analisar alguns posicionamentos e reflexões dos Surdos em relação à concepção e compreensão das informações mediadas pela televisão me permitiu entender por que os professores ficavam espantados quando apresentava o objetivo da pesquisa. Eles indagavam: “Mas os Surdos não aprendem olhando a imagem? O que eles podem compreender vendo TV?”.

Talvez a falta de informação e a indisponibilidade de alguns professores em se aventurar a conhecer o novo, ou o diferente, justifiquem o fato de os entrevistados afirmarem que seus mestres nunca conversavam sobre o que eles aprendem vendo jornal, filmes, novelas e propagandas. E nas escolas os raros filmes que assistiam não eram legendados.

Reconheço serem muitos os desafios. O que parece ser o fim se abre para o novo começo. Nos limites da pesquisa, consegui responder a algumas questões que me inquietavam e justificaram o trabalho, mas admito a necessidade de continuar o estudo e conseguir respostas às inúmeras perguntas surgidas aguardando investigação. E quem sabe conseguir, então, entender melhor por que os professores das escolas foco da dissertação ainda não despertaram. Em consequência, não tiram melhor e variado proveito dos meios de comunicação, em especial a televisão, em sala de aula.

A televisão, além de encantar, pode ser verdadeira fonte de informação e divertimento. E efetivamente colaborar para a percepção do mundo e construção do conhecimento dos alunos, todos os alunos, indistintamente, democraticamente, dignamente, Surdos ou não. Portanto, vejo a necessidade de novos estudos que contemplem o uso da legenda oculta e da janela com intérprete de Libras como forma de conscientizar a sociedade da importância desses recursos para que “todos” tenham acesso às informações veiculadas pela televisão.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sandra Lucia D. Televisão para todos. *Feneis*, Rio de Janeiro, ano v, n. 17, p. 16-17, jan. 2003.
- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 8.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1984.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Intervenção “extra- muros”: resgatar e prevenir: In: BECKER; Elizabeth. Et al. *Deficiência: Alternativas de Intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Do Olimpo ao mundo dos mortais ou dando nomes aos bois*. São Paulo: Edmetec, 1988.
- ANDRADE, Clemilton. *Uma vida em várias épocas: memória de um exator*. Sem local, editora e data de impressão.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo, SP: Bom tempo Editorial, 2000.
- AQUINO, Julio Groppa. (Coord.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus, 1994.
- BABIN, Pierre & KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BARBOS, Joaquim Gonçalves. *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.
- BARRETO, Raquel Goulart (Org.) *Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BAUDRILLARD, Jean. *Tela total: mito-ironia da era virtual e da imagem*. 3. ed. Porto alegre: Sulina, 2002.
- BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. & Semeghini (Org.) *Integrar/Incluir: desafio para a escola atual*, São Paulo: FEUSP, 1998.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BENTO, Ricardo Ferreira; SANCHEZ, Tarril Ganz; NETO, Rubens Vuanno de Brito. *O implante cóclea. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo 1: técnica cirúrgica. Disponível em: <<http://www.hcnet.usp.br/otorrino/arq3/imp.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2004*

BIANCHETTI, Lucídio. *Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Tradução do Centro Bíblico Católico. São Paulo: Ave Maria, 1976.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *Deficiência Auditiva*. v. 1, n.4, Brasília: SEESP, 1997.

\_\_\_\_\_. *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000, *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 2002.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de abril de 2002.

BUENO, J.G.S.. Educação Inclusiva e escolarização dos surdos. *Integração*. Brasília, .23, p.37-42, 2001.

BURKE, James; ORNSTEIN, Robert. *O presente do fazedor de machados: os dois gumes da história da cultura humana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. cap.3, p.57-84.

\_\_\_\_\_. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COGO, Denise Maria. *Televisão, escola e juventude*. Porto Alegre: Mediação, 2001

COOL, César; MARTÍ, Eduardo. A educação escolar diante das novas tecnologias da informação e da comunicação. IN: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PLACIOS, Josús (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2.ed. Porto Alegre: Artemed, 2004. 3v. Cap.25, p.420-430.

COUTO, Edvaldo Souza. META-CORPO: da divisão à comunhão das peles. *Textos de Cultura e Comunicação*, Salvador, n. 37/38, p.123-136, dez. 1997.

\_\_\_\_\_. *O homem-satélite: estética e mutação do corpo na sociedade tecnológica*. Ijuí: Unijuí, 2000.

\_\_\_\_\_. Corpo, arte e educação na era tecnológica. In: SANTANA, R. N. Monteiro de Santana (Org.). *Reflexões sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Revan, 2000. p.119-140.

\_\_\_\_\_. *O zumbido do híbrido: a filosofia ciborgue do corpo*. Margem, São Paulo, n. 13, p.85-99, jun.2001.

\_\_\_\_\_. *Corpos modificados. O saudável e o doente na cibercultura*. In: LAURO, Guaciara Lopes; NECKEL, Jane Felpe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.172-189.

DALMAZO Marli Eliza; ANDRÉ Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 2.ed.. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Introdução à metodologia das ciências*. São Paulo: Atlas, 1983.

\_\_\_\_\_. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DOOL Jr., Willian E.. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*.18.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Enciclopédia dos municípios brasileiros. Vol. XX. Rio de Janeiro: IBGE, 1958.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

DELORS, Jacques. *Os quatro pilares da educação*. Disponível em [http://www.escola2000.org.br/pesquisa/textos\\_art.aspx?id=12](http://www.escola2000.org.br/pesquisa/textos_art.aspx?id=12). Acessado em 22/04/2005.

FAZENDA, Ivani (Org.). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. Campinas: Papirus, 1997.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDEZ, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERRÉS, Jean. *Televisão e educação*. Porto Alegre : Artes Médica, 1996. a.

\_\_\_\_\_. *Vídeo e educação*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médica, 1996. b.

\_\_\_\_\_. *Televisão subliminar: socializando através de comunicações despercebidas*. Campinas: Papirus, 1998.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial: Reflexões sobre o caso brasileiro: In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, Victor. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONTES, Maria. *Corpos canônicos e corpos dissonantes*. Uma abordagem do corpo feminino deficiente em oposição aos padrões corporais idealizados vigentes nos meios de comunicação de massa. 2004. 221p. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

FOREST, M.; PEARPOINT, J.. Inclusão: um panorama maior. In: MONTAN, M. T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.

FRANCO, Monique. A sala de aula inclusiva: O currículo e a diversidade lingüística e a identitária. *ESPAÇO*, Rio de Janeiro: INES, n13, p. 15 – 30, jun. 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_.; SCHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 4.ed. São Paulo: Morães, 1980.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2002.

GARDENER, Houvard. *Eis o cérebro*. Super Interessante, p.59, jan.,1996

GENTILI, Pablo A. A. (Org.). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_.; SILVA Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e Educação*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. *Método e técnica de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guaciara Lopes; NECKEL, Jone Filipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *corpo, gênero e sexualidade*. Um debate contemporâneo em educação. Petrópolis: Vozes. 2003. p.28-40.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, Surdez e Educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2.ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONZÁLES, José Antonio Torres. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto alegre: Artemed, 2002.

GOTTI, Marlene de Oliveira. *Português para Deficiente Auditivo*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

GUIMARÃES, Gláucia. *Tv e Escola: Discursos em confronto*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 2 de ago. 2003.

JANNUZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez. 1985.

\_\_\_\_\_. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FRETAS, Marcos Cesar de. (Org.) *História social da informação no Brasil*. São Paulo: Cortez. 1997. cap.8. p.183-223.

JOTANETO. *Minhas Folhas Verdes*. Salvador: EGBA, 1990.

JR., Willian E. Doll. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

KAUCHAKJE, Samira. “Comunidade surda”: as demandas identitárias no campo do direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade*. São Paulo: Plexus, 2003. cap.3, p.57-76.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. *O homem-satélite e as mutações na educação*. In: COUTO, Edvaldo Souza. *O homem satélite: estética e mutações do corpo na sociedade tecnológica*. Ijuí: Unijuí, 2000.

KERCKHOVE, Derrick de. *A pele da cultura: uma investigação sobre a nova realidade electrónica*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1995.

KRUPPA, Sônia. *O Banco Mundial e as políticas públicas em educação nos anos 90*. In: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 24., 2001. Caxambu. ANPED. Minas Gerais. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/tp.htm#gt5>. Acesso em 13 jul. 2003.

LACERDA Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônicos somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. cap. 1, p. 7-30.

LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. 2.ed. São Paulo: 34 LTDA, 2001.

\_\_\_\_\_. *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações em educação segundo Mc Luhan*. Petrópolis: Vozes, 1991.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarollo, 2004.

LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia Chagas. *Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses*. Salvador: Edufba, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN, Sérgio Andrés. O Discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. IN: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. cap.2. p.33-49.

LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Chrysalis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

\_\_\_\_\_.(Org.). *Currículo e docência: tensões contemporâneas pós-formais*. Salvador: UNEB, 2003.

\_\_\_\_\_. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. (Coord.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.

\_\_\_\_\_. *Caminhos pedagógicos da inclusão: a formação do professor tal como a concebemos e realizamos*, 1998a jul., 1998 (texto digitado).

\_\_\_\_\_. *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos complementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnom, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: Wva, 1998.

\_\_\_\_\_. *Todas as crianças são bem-vindas à escola*. 1998b jul., 1998 (texto digitado).

\_\_\_\_\_. Educação para todos. *Pátio*, Porto Alegre, ano II, n.5, p. 49-51, jul. 1998.

\_\_\_\_\_. O direito à diferença nas escolas. *Pátio*, Porto Alegre, ano VIII, n.32, p.12-15, nov. 2004/jan. 2005.

MATTOS, Maria Izabel Freitas Santos de. *A relação imagem visual-surdez: aprendizagem no silêncio*. 2000. 198p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Televisão: a vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna, 1988.

\_\_\_\_\_. *Sociedade Tecnológica*. São Paulo: Scipione, 2002.

MARQUES, Emeli. Perguntas sobre a questão da surdez: Feneis responde. *Feneis*, Rio de Janeiro, ano IV, n.13, p.7-9, jan. 2002.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.

MENDES, Sandra Regina. Cacau, do reino do sol ao sul da Bahia. *Revista Cidade Em Foco, Ipiaú e Região*, n.5, p.18-21, abr. 2002.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

NETO, Euclides Teixeira. *Dicionareco das Roças de Cacau e Arredores*. Ilhéus: Editus, 1997.

\_\_\_\_\_. 64: um prefeito, a revolução e o jumento. Salvador: Fator, 1983.

NOVA, Cristiane . *Imagem e educação: rastreando possibilidades*. In: NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn (Org.). *Educação e Tecnologia: Trilhando Caminhos*. Salvador: UNEB, 2003.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final de século: Um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Org.). *Políticas e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.69-97.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M.. *Fundamentos filosóficos da educação*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PACHECO, Elza Dias (Org.). *Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos*, 2.ed. Campinas: Papyrus, 1998.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades especiais. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 17, p.330-346. v.3

PARIS FILHO, Romeu. SBT amplia em 2002 sua programação com legenda oculta/closed caption. *Feneis*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 12-13, abr./jun. 2002.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Televisão e escola: conflito ou cooperação?*. São Paulo: Cortez, 1999.

PEREIRA, M.I Queizor de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: CERU E FFLCH/ USP, 1983.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. IN: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. cap. 3, p.51- 74.

PINSKY, Jaime. *História da cidadania*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PRETTO, N.L. & Bonila, M.H.S. (Org.) *Semeando outras terras*. Ijuí: Unijui, 1998.

\_\_\_\_\_. ( Org.). *Globalização & educação: mercado de trabalho, tecnologia de comunicação, educação a distância e sociedade planetária*. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. *Uma escola com/sem futuro*. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. Linguagem e tecnologias na educação. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DR&A, 2001. cap. 10. p. 161-182.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileiras: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBAS, João Baptista Cintra. *O que são pessoas deficientes*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RIBEIRO, Rita de Cássia. Telefone público para surdos. *Foneis*, Rio de Janeiro, ano v, n.17, p.18, jan. 2003.

RYDLEWSKI, Carlos. A vida sem fio. *VEJA*, São Paulo, n. 40, p.102-111, out. 2004.

SACKS, Oliver W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artemed, 2002.

SASSAKI, Romeu Kaszumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. Campinas. 35.ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira, GESUELI, Zilda Maria. *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003.

SILVA, Marcos. *Sala de aula interativa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli ( Org.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p.106 – 153.

\_\_\_\_\_. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: \_\_\_\_\_.(Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. cap.1. p.7-32.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: \_\_\_\_\_.(Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.7-14.

\_\_\_\_\_. Perspectivas políticas e pedagógicas de educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado das Letras. 2001. cap.4. p.85-109.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação dos surdos no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.

STAINBAK, Susan; STAINBAK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STRNADOVÁ, Vera. *Como é ser surdo*. São Paulo: 34, 2001

SURDOS se preocupam com o implante coclear. *Feneis*, abr. 1996. disponível em <<http://penta.ufrgs.br/edu/telelab/edusurdos/surdez/htm>>. Acessado em: 04 nov. 2004.

TAPSCOTT, Don. *Geração Digital: A Crescente e irreversível ascensão da geração net*. São Paulo: Makron Books, 1999.

TECNOLOGIA: closed caption. *Feneis*, Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.feneis.com.br/tecnologias/closed\\_caption.shtml](http://www.feneis.com.br/tecnologias/closed_caption.shtml) acesso em 06 out. 2004.

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. cap. 8, p. 139-159.

TRIVIÑOS, Augusto Nilboldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTINI, Carla Beatris. As novas tecnologias da informação e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, 2v. Cap.15, p.233-248.

VALENTE, José A (Org.) *Liberando a mente: computadores na educação especial*. Campinas: Unicamp, 1991.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2003

VALVERDE, Monclar (Org.). *As formas do sentido: estudo em estética da comunicação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELLOS, Pe. José de. *Legislação Fundamental: ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: LISA, 1972.

VASCONCELLOS, Milton Silva. Closed caption precisa de cérebro. *A Tarde*, Salvador, 03 out. 2004. Revista da TV, p.2.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ap endi ce

APÊNDICE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

1. Gosta de assistir à televisão?

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Que tipo de programa você mais gosta? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Qual o programa que menos gosta? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Assiste noticiários

Não ( ) Sim ( ) Às vezes ( )

O que aprende assistindo aos noticiários?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Acha fácil compreender os programas?

Não ( ) Sim ( ) Às vezes ( )

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Você discute com seu professor as informações obtidas pela TV?

Não ( ) Sim ( ) Às vezes ( )

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Como chega até você a informação do que está acontecendo na sua cidade, no seu estado e em seu país?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. O que poderia ser feito para a TV ser mais útil para os surdos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Você “copia” a moda que vê na TV ( expressão corporal, roupas, enfeites, maquiagem, gírias, comportamento, etc.). Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

COLÉGIO ESTADUAL DE IPIAÚ  
SALA DE APOIO PEDAGÓGICO

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_  
Sexo: M ( ) F ( ) Data de nascimento/ UF: \_\_\_\_\_  
Filiação: Pai: \_\_\_\_\_  
Mãe: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
Trabalha: Sim ( ) Não ( ) Ocupação: \_\_\_\_\_  
Sofre de alguma doença: Sim ( ) Não ( ) Qual? \_\_\_\_\_  
Toma algum remédio controlado: Sim ( ) Não ( ) Qual? \_\_\_\_\_  
Tem alguma alergia: Sim ( ) Não ( ) Qual? \_\_\_\_\_  
Deficiência: Qual? \_\_\_\_\_

DADOS DA ESCOLA DE ORIGEM

Nome: \_\_\_\_\_  
Nome do diretor: \_\_\_\_\_  
Série que estuda: \_\_\_\_\_  
Ano de ingresso em classe regular: \_\_\_\_\_  
Ano de ingresso na Sala de Apoio: \_\_\_\_\_  
Faz leitura labial: \_\_\_\_\_ É usuário de Libras: \_\_\_\_\_  
Domina o português escrito: \_\_\_\_\_  
Usa aparelho de ampliação sonora individual: \_\_\_\_\_

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)