

# **EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: LEVANTAMENTO DE DADOS OBSERVACIONAIS DO PROCESSO DE REAÇÃO/INTERAÇÃO À PRESENÇA DE SUJEITOS SURDOS ENQUANTO ESTRANGEIROS EM SALA DE AULA.**

Roger Silva Sousa<sup>1</sup>

Priscila Souza Rocha<sup>2</sup>

Anderson Almeida da Silva<sup>3</sup>

## **RESUMO:**

A inclusão de alunos surdos no ensino regular hoje é assegurada pela lei, e desse modo o surdo está cada vez mais presente na comunidade ouvintista. Uma das barreiras que podem ser encontradas nesse processo é a lingüística, dificultando a comunicação entre o professor e o aluno surdo, e o aluno surdo e seus colegas. Em uma observação realizada em uma sala de aula onde ouvintes estudam com um aluno surdo, foram levantados dados sobre a interação dos ouvintes com o aluno surdo, investigando-se a visão de estrangeiros que muitos autores usam para definir os surdos. Observou-se uma tentativa de transposição da barreira lingüística por parte dos ouvintes e do surdo, o que facilitava as trocas de informação e a convivência. Pelo tempo de convivência dos alunos notou-se a quebra alguns preconceitos em relação à surdez e a imagem do surdo como sendo um estrangeiro. Concluiu-se que a inclusão de alunos surdos em escolas regulares trás benefícios tantos para os ouvintes quanto para os surdos que aprendem a conviver com a diferença e possibilita a aprendizagem de novos conhecimentos.

**Palavras-chaves:** Surdez, Inclusão, Estrangeiro, Educação.

A inclusão de indivíduos com necessidades educativas especiais em salas de ensino regular vem sendo cada vez mais discutida nas escolas e nas universidades, desde a década de 1990, quando se propôs a inclusão visando um maior respeito e socialização desse grupo de indivíduos, incluindo a comunidade surda.

Na comparação entre a Antiguidade Clássica, onde alguns indivíduos com deficiência eram apedrejados, com os dias atuais podem ser observadas grandes mudanças. As leis, hoje asseguram a inclusão dos indivíduos com necessidades especiais, dando a eles oportunidades que antes não eram ofertadas, como o direito que freqüentar uma escola ou trabalhar como qualquer um considerado “normal”.

Essas realizações só foram possíveis, segundo Lima (2006) por causa de “diversas organizações da sociedade civil e de associações de pessoas com necessidades especiais que

---

<sup>1</sup> Autor, graduando em psicologia pela Universidade Federal do Piauí

<sup>2</sup> Autor, graduanda em psicologia pela Universidade Federal do Piauí

<sup>3</sup> Co-autor do trabalho, professor efetivo do quadro da UFPI (LIBRAS) e Coord. Do Grupo de Estudos Surdos/UFPI/CP, Tradutor/Intérprete da LIBRAS (PROLIBRAS/MEC)

começaram a apresentar demandas que reivindicavam modificações nas políticas educacionais”.

A educação como direito de todos foi mais uma vez reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob a Lei 9.394/96. No artigo 58 fica claro que a educação de alunos com necessidades especiais deve ser, preferencialmente, feita em uma escola regular, assim, a escola tem uma responsabilidade não só de matricular o alunos, mas oferecer um ensino de qualidade para todos, não importando se necessita ou não de uma educação direcionada (LIMA, 2006).

A escola regular, agora passa a integrar os alunos com necessidades especiais, passa a por em prática a inclusão, as crianças com necessidades educativas especiais passam a assistir as aulas junto com as crianças que não precisam de uma atenção maior, o professor que antes tinha que cuidar de trinta alunos agora passa a cuidar de trinta mais um, e um novo desafio no processo educativo, é quando esse um não fala a mesma língua que o educador.

## **UMA OUTRA LÍNGUA?!**

Segundo Vigotsky (Apud LACERDA, 2006) a linguagem regulariza as atividades psíquicas humanas, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos. Desse modo podemos entender a linguagem como fundamental para a construção do sujeito, porque é através dela que são feitas as interações fundamentais para o conhecimento.

No ambiente escolar ficam bem mais claras essas interações, onde, o indivíduo, pelo meio lingüístico, se apodera da língua para se colocar com sujeito partícipe, ativo e passivo das ações mediadas/realizadas no ambiente educacional. A partir desse pensamento, vale observar a situação dos alunos surdos na sala de aula inclusiva, que estão ‘silenciados’ a partir do momento em que não se tem uma estrutura mínima de profissionais para o desenvolvimento das potencialidades linguísticas desses sujeitos. Afinal de contas o surdo só existe ‘na e pela’ língua de sinais, parafraseando uma das máximas Bakhtinianas sobre o homem e sua relação com o signo (BAKHTIN apud LODI, 2005, p. 417).

No contato com a linguagem e a interação com a sociedade desenvolvemos a língua falada na comunidade que estamos inseridos, no caso dos ouvintes brasileiros, o português. Para pessoas surdas isso não ocorre com tanta facilidade, já que a língua oral é percebida pelo

canal auditivo (LACERDA, 2006), desse modo, a aquisição da língua oral é prejudicada, pois não há *input* linguístico necessário para a aquisição de uma língua.

Por esse motivo, os surdos não desenvolvem a língua oral naturalmente, por não possuírem a chave (*input*) para ativar a língua. Desse modo os surdos comunicam-se de outra forma, usando outra modalidade de comunicação.

Esse ‘modo’ para se comunicar foi encontrado na língua de sinais, uma vez que tem como modalidade a visual-espacial e que é adquirida de forma espontânea pela criança surda, sem que seja preciso nenhum treinamento específico, desde que se tenha o *input* para ativar essa forma de comunicação (DIZEU e CAPORALI, 2005).

Vivemos em uma sociedade na qual a língua dominante é da modalidade oral-auditiva, e desse modo, cabe a todos que vivem nessa sociedade adequarem-se a essa língua majoritária e hegemônica, outras línguas que não usem essa modalidade são consideradas pela sociedade pobre ou inferior, incomparáveis às línguas orais (DIZEU e CAPORALI, 2005).

Por isso, ainda há muito preconceito tanto da sociedade, como de alguns profissionais que trabalham diretamente com os surdos, já que não consideram a língua de sinais como uma forma de comunicação efetiva, a ela não é atribuído o status de língua, ficando renegada a uma forma alternativa para os surdos que não conseguem desenvolver a língua oral.

Assim, a sociedade ouvinte impõe os moldes oralistas aos surdos, não importando se os indivíduos têm a capacidade ou não de oralizar, e como consequência o surdo não participa do processo de integração social. Mesmo a grande meta do oralismo sendo a integração do surdo na comunidade ouvinte, esse compelimento do indivíduo acaba refletindo no desenvolvimento de sua linguagem (DIZEU e CAPORALI, 2005), assim, o ouvinte silencia o surdo de vez.

## **BREVE RETROSPECTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

A educação dos surdos surgiu na nobreza, e segundo Goés (Apud SILVA et.al, 2009) a educação desses surdos era limitada, e só era feita para manter as aparências e para preservar o seu direito de herança. Os surdos que não eram da nobreza dependiam da Igreja.

Alguns registros históricos afirmam que a educação de surdos começou com o monge beneditino Pedro Ponce de León no século XVI. Seu trabalho teve grande importância nos métodos futuros usados na educação dos surdos e desmentiu argumentos tanto das crenças religiosas como os argumentos da medicina e da filosofia sobre a capacidade dos surdos de desenvolver a linguagem e conseqüentemente a aprendizagem. O seu trabalho focava a escrita, já que nessa época se acreditava que a escrita era a chave para o conhecimento (LODI, 2005).

León, assim como os outros monges beneditinos, tinha feito voto de silêncio, e para a comunicação no monastério já eram usados sinais, baseados no espanhol. Assim, León combinou alguns sinais com os irmãos Velasco e usou os sinais caseiros já usados por eles, para ensinar espanhol.

As primeiras instituições voltadas para a educação do surdo surgiram na Europa, inicialmente na França, em 1770, com o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, a primeira escola pública voltada para a educação de surdos da Europa, fundado pelo abade Charles Michel de l'Épée.

Ele afirmava que os surdos que eram atendidos pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos já possuíam uma língua, ele percebeu que essa língua poderia ser usada para ensinar (LODI, 2005). Os primeiros educadores de surdos usavam metodologias diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem, essas técnicas variavam da língua oral nativa até a língua de sinais.

No Brasil, a educação de surdos tem como marco inicial a criação do Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, fundado em 1857, no Rio de Janeiro, pelo francês Harnest Huet. No início servia como asilo, onde só eram aceitos surdos do sexo masculino, eles vinham de todas as partes, alguns até abandonados pelas famílias (SILVA et.al, 2009). Só a partir de 1932 o atendimento foi ampliado, atendendo aos surdos de ambos os sexos.

Os surdos recebiam a educação por meio de língua escrita, articulada e falada, dactilografia e sinais. A partir daí os surdos brasileiros puderam criar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), misturando a língua de sinais francesa e os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais variadas localidades brasileiras.

De 1857 até a atualidade a educação de surdos mudou bastante, a educação passa agora a focar no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e no ensino de português como segunda língua, preparando o sujeito surdo para conviver na comunidade surda e na sociedade ouvinte.

Essa proposta de ensinar tanto a LIBRAS, como Língua1 (L1), e o português, como Língua2 (L2), na modalidade escrita, é chamada de bilingüismo. Esse projeto propõe a aceitação da surdez sem propor transformações culturais e de identificação do sujeito surdo. Assim, o bilingüismo propõe que a LIBRAS possibilita o aprendizado do português, e como consequência uma real integração com a sociedade, já que a partir da aquisição do português escrito, o surdo pode criar concepções e oportunidades, e pode finalmente participar ativamente no meio em que vive (DIZEU e CAPORALI, 2005).

## **O SURDO ENQUANO ESTRANGEIRO NA SALA DE AULA REGULAR**

Nas salas de aula em a inclusão é posta em prática, os alunos tidos como “normais” convivem com a diferença, e cada aluno reage a sua maneira. Alguns se enturmam e procuram estabelecer relações com os alunos que estão sendo inclusos, e, dependendo das deficiências presentes na sala de aula, as relações são cordiais e vantajosas para ambos os lados, outros procuram manter-se o mais distante possível desses alunos, pois não conseguem entender como uma pessoa com características tão desviante da norma padrão pode participar do meio social que ele vive. No caso de alunos surdos o problema, na grande maioria das vezes, vai além de características físicas ou marcas comportamentais, a diferença está na língua.

O surdo incluso no ensino regular enfrenta mais uma vez a barreira linguística, pois, ele não tem êxito ao se comunicar com os outros alunos, por que os demais alunos não falam a sua língua, e na maioria dos casos o professor também desconhece, para não dizer a língua de sinais, as características do educando com quem está lidando naquele momento. Por vezes, o único profissional que fala a língua dele é o intérprete, quando esse está disponível.

Lacerda (2006) mostra em sua pesquisa como os ouvintes vêem o aluno surdo, “Os depoimentos (...) revelam que o aluno surdo é acolhido pela classe, visto com respeito e que conta com a amizade de vários companheiros. Entretanto, também revelam uma super

valorização destas relações, como se não houvesse problemas e como se tudo se desenvolvesse satisfatoriamente”. Pode-se entender que os alunos tentam mostrar o bom relacionamento com o indivíduo surdo, e isso faz que com os pontos negativos sejam subentendidos, como a barreira lingüística. Os alunos afirmavam **ser** necessários somente alguns sinais para poder se comunicar de forma eficiente com o surdo, mas não entendiam quando o surdo fazia coisas que são estranhas ao resto da turma, que para ele é normal.

Ao utilizar essa outra língua na sala de aula o surdo se torna um estrangeiro, já que ele possui uma língua própria e outros artefatos culturais que são criados, também, em cima dessa perspectiva de língua sinalizada.

## **LÍNGUA ESTRANGEIRA OU CLANDESTINA – REAÇÃO/INTERAÇÃO DO SUJEITO SURDO COM OS DEMAIS ALUNOS.**

A língua de sinais se mostra de várias formas na sala de aula, ela é vista pelos alunos ouvintes como interessante, diferente, engraçada, pelos professores é como único método de se alcançar o aluno surdo, e pelo aluno surdo é vista como mediadora dos assuntos que são vistos na escola.

Em uma observação realizada em uma escola que possui alunos com deficiência, foram observados alguns aspectos da relação entre aluno surdo e aluno ouvinte. A priori, fora desse contexto escolar, fora observada a reação dos alunos normais frente a outras diferenças encontradas na sociedade, como eles se comportam geralmente diante de algo desconhecido, como eles reagem ao ver uma coisa diferente do que estão acostumados a ver.

A sala onde foi feita a observação faz parte da rede municipal de educação e não conta com a presença de intérprete na sala de aula. O ambiente é composto por 15 alunos, sendo um aluno surdo com surdez pré-lingüística. Essa classe se mantém a mesma há três anos, nenhum aluno saiu ou entrou durante esses anos, e a grande maioria estuda com esse aluno surdo há quatro anos, alguns já tinham contato com surdos, outros só conhecem o colega de classe.

A interação dos alunos é uma coisa comum e esperada na escola, e é através dessa interação que, para a teoria vigotskyana, ocorre o desenvolvimento. Gaitas e Morgado (2012)

afirmam que assim como o desenvolvimento, a aprendizagem necessita de uma natureza social, e um processo a partir do qual a criança entra na vida intelectual da sociedade.

As crianças ouvintes em contato com crianças surdas reconhecem a presença de uma nova língua, e em contato com essa diferença, eles aprendem. Na sala de aula, pôde-se observar que a grande maioria das crianças conheciam alguns sinais, e se comunicavam mesmo que por gestos com o aluno surdo, mostrando assim, que o contato social com esse surdo proporcionou esse aprendizado.

Eles pareciam interagir sem muitas dificuldades com essa diferença, se mostravam pacientes, e tentavam transpor a barreira lingüística de várias formas, seja pela língua escrita, ou pelos gestos, que são bastante utilizados por eles para a comunicação, intercalando o diálogo entre sinais da LIBRAS e gestos. O aluno surdo também se mostrava bastante disposto, quando explicava com paciência os sinais ou tentava facilitar ao máximo a comunicação com os ouvintes.

Mesmo com essa propensão ao desenvolvimento de uma linguagem rudimentar em sala de aula, ainda são observadas grandes dificuldades na comunicação, como: o stress gerado pela comunicação pobre dos alunos ouvintes com o surdo, essa comunicação pobre cansa o aluno surdo, já que ele tem que explicar vários sinais sempre. Todos os alunos se queixaram que o aluno surdo era muito ‘zangado’ quando não se entendia o que ele queria dizer. Em nenhum momento durante a nossa observação isso foi notado, embora, tenha sido colocado por vários alunos durante uma conversa com toda a sala de aula.

Esse comportamento que chamaremos de “stress lingüístico” é comum nas relações entre ouvintes que não conhecem a língua de sinais durante a conversação com surdos. Chega um momento que o surdo se cansará de tentar explicar e se irritará. Esse comportamento também pode ser observado em estrangeiros ao tentar se expressar em sua língua materna, ou em outra língua qualquer, em um país que fale outro idioma. Sendo, portanto, um descabimento implicar ao surdo a característica de impaciência considerando que qualquer ouvinte falante de línguas naturais em situação de desconforto lingüístico alterará seu comportamento dado o ‘stress lingüístico’ instaurado na instância comunicativa.

Os alunos ouvintes não se queixaram em nenhum momento da possibilidade de ter dificuldades de aprendizagem por causa da presença desse aluno em sala de aula. Quando os alunos ouvintes foram questionados acerca da dificuldade de aprendizado do aluno surdo,

alguns concordaram, e argumentaram que nem sempre o aluno surdo fazia as atividades, e que ficava muitas vezes disperso na sala de aula. Será porque não existia alguém que falasse em sua língua? Talvez não fizéssemos os exercícios e outros se os professores se remetessem a nós em hebraico, e, não vamos muito longe com isso, se caracteriza uma situação de desconforto o simples fato de que houve um falante de uma variedade de português, ainda que tivesse origem lusófona.

Se para Bakhtin o surdo só vai existir ‘na e pela’ linguagem, na inclusão esse surdo existe, ele usa a sua língua, e a sua cultura para existir, e acopla elementos da cultura ouvinte para melhor facilitar a interação surdo - ouvinte (BAKHTIN apud LODI, 2005, p. 417).

Pode-se assumir que o surdo é visto como sendo um ‘igual’, que não necessitaria de uma educação especializada, porque que ele consegue ler e escrever. Essa visão pode ser observada entre os alunos e os professores, que afirmam a ‘normalidade’ (no sentido da normalização, do que é padrão, não desviante) do aluno surdo, mas não levam em conta a sua cultura e o potencial que estes possuem principalmente no que se refere às suas capacidades psicológicas superiores.

Os alunos não reconhecem a cultura surda, a tentativa é sempre de inserir o aluno surdo dentro de uma cultura ouvintista, sem notar, como pôde ser observado na fala de uma das alunas, confira: “Eu acho estranho ela não gostar de música. Quando ela vai lá em casa e eu ligo o som, eu começo a dançar e ela fica zangada porque eu fico dançando e ela quer fazer outra coisa”. Nessa fala, a aluna, mesmo que de forma não intencional, deixa clara a imposição da cultura ouvintista diante a existência de outras culturas, imposição esta, que diz respeito nesse momento, que todos têm de gostar de **ouvir** música.

O surdo assim não é visto como estrangeiro, já que os próprios alunos conceituam estrangeiro enquanto sendo a pessoa nascida em outro lugar, o fator idioma raramente influencia nessa conceptualização, falou-se até de estrangeiros naturalizados, os quais eles consideraram brasileiros, mas, o surdo, é visto como sendo um brasileiro, por nascer no Brasil, que, como disse um aluno, “fala de outro jeito”. A verdade é que, dentro da própria comunidade brasileira, existem grupos linguísticos e culturais diferenciados. Não é porque você nasceu no Brasil que todo Brasileiro fala a sua língua. Olhemos, por exemplo, para os índios, surdos, falantes de variáveis isoladas e outros.



Ao designar a posição estrangeiro para o aluno surdo, no que se refere a idioma, os alunos não concordaram, e disseram que os estrangeiros que conheciam não eram como o aluno surdo, “eles são engraçados e tem cara de abastados” disse um aluno, o aluno surdo na opinião dele era “inteligente e não era abestado feito eles [estrangeiros]”.

O surdo nessa sala de aula é classificado pelos alunos como pertencente à cultura deles, a cultura surda não é conhecida ou mesmo reconhecida pelos alunos. O que realmente se vê é que esse aluno passa a conviver em duas culturas: a cultura surda, na qual faz parte a sua língua, e que ele interage com ela no contato com os amigos e familiares surdos, e a cultura ouvinte, com a qual ele interage quando está em sala de aula, em sua casa, se for filho de pais ouvintes. Ele passa a viver como os intérpretes da língua de sinais, que funcionam como mediadores entre essas duas línguas e vivem inseridos nessas duas culturas diferentes.

### **POR UMA EDUCAÇÃO VISUAL: A CULTURA SURDA EM QUESTÃO**

A cultura surda é segundo Santana e Bergamo (2005) uma criação dos próprios surdos, e é uma divisão desnecessária, que só cria mais barreiras entre o surdo e o ouvinte.

Os surdos e os ouvintes pertencem à mesma cultura, já que foram criados sob os mesmos princípios, crenças, valores, o modo de agir e de pensar, a única diferença é a língua, e apenas uma língua não é o bastante para se criar uma nova cultura, surdos e ouvintes crescem na mesma cultura a partir do momento que participam de um mesmo universo social (SANTANA e BERGAMO, 2005).

Na sala de aula essa cultura se mostrou única, sem divisão, apenas algumas particularidades diferenciavam o surdo dos ouvintes, mas um aspecto que segrega mais ainda essa visão de duas culturas é a educação. Os alunos ouvintes não identificavam o surdo como sendo deficiente porque as professoras enfatizavam bastante o respeito à diferença, e que todos nós somos iguais.

Mesmo sendo “iguais”, de um certo ponto, somos diferentes, um exemplo disso é a aula. Um aluno surdo não pode assistir a uma aula sem intérprete. Principalmente, se o professor só fala e não faz uso de imagens ou outros recursos visuais que auxiliem a compreensão tanto do aluno surdo como do aluno ouvinte.

Campello (2007) dá um exemplo de como em uma aula pode-se usar recursos visuais para facilitar a aula.

“Levantou os dois braços, com as mãos esquerda e direita abaixando, com as palmas das mãos um pouco fechadas e fechou as pernas. Com a mão direita, mostrou o processo da penetração do pênis no meio das pernas. As pernas representam a figura do canal vaginal e na ejaculação, os espermatozoides entram por ele e vão subindo até no antebraço esquerdo ou direito, que representam as trompas. A mão esquerda ou direita solta um óvulo, que vai percorrendo o antebraço e os dois, óvulo e espermatozóide, cruzam-se e vão descendo até o tronco, que na figura representa o “saco vaginal” e se fixam no útero. Algumas semanas depois, o embrião começa a crescer e, mostrando o tronco vai crescendo, engordando para fora, gerando uma criança dentro dele. Após nove meses, a cabeça sai pelo canal vaginal entre as pernas, nascendo” (p. 104-105).

Assim, o professor pode além de utilizar elementos que dão maior facilidade nas explicações e também atingir todos os indivíduos que estão presentes na sala de aula.

## **CONCLUSÃO**

Ao final desse trabalho pode-se concluir que na integração entre surdo e ouvinte existem barreiras que estão sendo transpostas pelos dois lados. A inclusão de surdos na escola de ensino regular é importante, tanto para os ouvintes, porque entram em contato com a diferença, quanto para os surdos, que se oportunizam de uma integração com a comunidade majoritária.

Pode-se perceber também que o surdo não é visto como um estrangeiro totalmente, ele é visto como sendo um brasileiro diferente, um brasileiro que não fala o português, mas é brasileiro por compartilhar a cultura brasileira de um modo geral, tais como: os princípios as crenças e os tipos de pensamentos.

A inclusão ainda deve ser discutida, com a participação de todos os envolvidos, já que os mais interessados nesse processo têm suas opiniões descartadas, reforçando a ideia de duas

culturas, a cultura ouvintista que obriga a cultura surda a se integrar, sem antes saber se é isso que ela quer.

Também é preciso rever o processo de ensino-aprendizagem, já que se faz necessária a capacitação de professores para melhor transmitir o conhecimento para os alunos, não importando sua necessidade.

## REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Ana Regina e Sousa. Pedagogia Visual / Sinal na educação de surdos. In: **Estudos Surdos II**. QUADROS, Ronice Müller de PERLIN, Gladis (Orgs). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.** Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005

GAITAS, Sérgio; MORGADO, José. Educação Diferença e Psicologia. In: **Análise Psicologia**. 2010. v. 2. p. 359-175.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem os alunos, professores e interpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n3, p. 409-424, set./dez. 2005.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surda: encruzilhadas de lutas sociais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 9, p. 565-582, Maio/Ago, 2005.

SILVA, Silvana Correia, et.al. **Educação inclusiva, Deficiência e contexto social**: Questões contemporâneas, As contribuições da psicologia na educação de surdos: O caso do centro de educação especial do estado da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2009