

ISSN 1518-2509

# 27

# F O R U M

**INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS**



# **F O R U M**

Instituto Nacional de Educação de Surdos

## **Comissão Editorial**

Rua das Laranjeiras, nº 232 — 3º andar  
Rio de Janeiro — RJ — Brasil — CEP: 22240-003  
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224  
E-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br

# F O R U M

ISSN 1518-2509

GOVERNO DO BRASIL  
PRESIDENTE DA REPÚBLICA  
Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Aloizio Mercadante

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS  
Solange Maria da Rocha

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO  
Maria Inês Batista Barbosa Ramos

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS  
Mônica Azevedo de Carvalho Campello

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS  
Nadia Maria Postigo

EDIÇÃO  
**Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES**  
**Rio de Janeiro – Brasil**

REVISÃO  
Revisão Técnica: Maria de Fátima dos Santos Cardoso  
Revisão Editorial: Avellar e Duarte/Fátima Souza de Oliveira

EDITORIAÇÃO  
Avellar e Duarte

IMPRESSÃO  
**Editora Walprint**

TIRAGEM  
4.000 exemplares

ORGANIZADORES DESTA EDIÇÃO  
Camila Lopes Nascimento  
Gilmara Almeida dos Santos  
Maria de Fátima dos Santos Cardoso  
Mônica Azevedo de Carvalho Campello  
Paulo Roberto do Nascimento  
Priscilla Fonseca Cavalcante  
Sarah Miglioli da Cunha Alves  
Simone Ferreira Conforto

Forum / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – Vol. 1  
(jul./dez. 2001) – . – Rio de Janeiro : INES, 2001–  
v. : il. ; 21 cm.

Semestral  
ISSN 1518-2509

1. Surdos – Educação. I. Instituto Nacional de Educação  
de Surdos (Brasil).

CDD – 371.912

# Sumário

## Editorial

A Proposta de Educação Bilíngue na Perspectiva Inclusiva da Rede Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro  
Cristiane Correia Taveira \_\_\_\_\_ 9

O Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais no Município do Rio de Janeiro: Mediadores na Construção de Sentidos  
Laura Jane Messias Belém \_\_\_\_\_ 19

### **Iniciativas de Acessibilidade no Museu das Culturas Dom Bosco – MCDB**

Dirceu Mauricio van Lonkhuijzen  
Claudia Ester Soares Candia  
Shirley Vilhalva \_\_\_\_\_ 25

Instrutores Surdos: Um Novo Olhar sobre as Práticas Linguísticas e Pedagógicas nas Salas de Recursos do Município do Rio de Janeiro  
Mônica Astuto Lopes Martins \_\_\_\_\_ 41



## Editorial

Os tópicos tratados neste número 27 da Revista Forum se referem ao Fórum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez que ocorreu nos dias 21 de março, 17 de abril, 16 de maio e 12 de junho de 2013, discutindo a temática “Refletir sobre possibilidades de atuação no ensino de surdos em diferentes ambientes bilíngues”.

O primeiro artigo deste número, “A proposta de educação bilíngue na perspectiva inclusiva da rede municipal de educação do município do Rio de Janeiro”, de Cristiane Correia Taveira, traz para debate a aplicação da legislação ao trabalho prático e as complexidades que esse processo envolve, enfatizando a importância da participação dos próprios surdos na discussão e na elaboração de uma pedagogia diferenciada do ponto de vista cultural e de formação identitária.

Nessa perspectiva, o artigo “O intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no município do Rio de Janeiro: mediadores na construção de sentidos”, de Laura Jane Messias Belém, ressalta a importância da presença de intérpretes educacionais de Língua Brasileira de Sinais não só nas escolas-piloto de educação bilíngue como nas turmas regulares onde os professores ainda não dominem a língua de sinais, e aprofunda as questões do papel desses intérpretes como dinamizadores e interlocutores na função de unir as duas diferentes culturas no processo do aprendizado.

**Em “Iniciativas de acessibilidade no Museu das Culturas Dom Bosco – MCDB”,** Dirceu Mauricio Van Lonkhuijzen, Claudia Ester Soares Candia e Shirley Vilhalva destacam a questão da acessibilidade cultural no referido museu, que fica em Mato Grosso do Sul, quanto à interação de pessoas surdas nas atividades de visitação aos espaços expositivos por meio da Língua Brasileira de Sinais, buscando aprofundar conceitos teóricos nas áreas específicas da Museologia, Arqueologia, Etnologia e na Língua Brasileira de Sinais.

Abordando práticas na educação, o artigo “Instrutores surdos: um novo olhar sobre as práticas linguísticas e pedagógicas nas salas de recursos do município do Rio de Janeiro”, de Mônica Astuto Lopes Martins, trata das questões referentes à figura do instrutor surdo no trabalho de construção das identidades surdas e das práticas

permeadas por recursos linguísticos, incitando mudanças a respeito das especificidades que possam se revelar no contexto escolar.

Ao completarmos este número acreditamos ter sido possível continuar a oferecer uma variedade de temas relevantes para aqueles que se engajam no processo educacional, social e cultural dos surdos.

Desejamos uma boa leitura!

# A Proposta de Educação Bilíngue na Perspectiva Inclusiva da Rede Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro

Cristiane Correia Taveira<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Modelos normativos em conformidade com padrões educacionais vinculados a um ideal de aluno o mais normal possível estão em jogo nas escolas onde alunos surdos são inseridos, estejam eles em classe especial ou em classe comum.

Ao optar por uma definição de diferença associada aos aspectos sociais e culturais, busca-se apontar as práticas calcadas em características da comunidade surda, mais especificamente na atuação do instrutor surdo nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Nesta pesquisa há indícios de que a presença de um adulto surdo, mais especificamente de um instrutor surdo, conduz a reflexão sobre a importância desse sujeito na constituição da identidade surda, o que seria considerado crucial para negociações dos aspectos da cultura escolar.

### 1.1 O processo de implantação de lei que corrobora o acesso à educação bilíngue para surdos no Rio de Janeiro/Brasil

No final do ano letivo de 2010, mais especificamente nos três últimos meses de 2010, foram contratados, por meio da Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Estado do Rio de Janeiro (APILRJ), quantitativo de cerca de 100 intérpretes e profissionais surdos para atuarem na rede pública municipal do Rio (atualmente há o dobro de contratados). Os profissionais intérpretes foram destinados ao acompanhamento dos alunos nas classes comuns e os profissionais instrutores foram destinados ao acompanhamento dos alunos surdos nas salas de recursos e também destinados a algumas classes especiais.

O cenário é de atenção à legislação de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como a língua das comunidades surdas em nosso país, pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, posteriormente, regulamentada pelo Decreto-lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que aborda a importância de incluir a Libras no currículo de formação de professores, do acesso à educação bilíngue aos alunos surdos na Educação Básica e da formação dos profissionais bilíngues.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora da SME do Rio de Janeiro atuando no Laboratório de Libras do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA). E-mail: cristianecorreiataveira@gmail.com. Site: www.ihainforma.wordpress.com.

Um dos fatores determinantes para o processo de escolarização de alunos surdos é o referido marco político-legal no qual a língua de sinais torna-se a forma de expressão linguística, de comunicação e de desenvolvimento das pessoas surdas. Isso é consolidado no Decreto 5.626/2005, em seu Cap. IV – do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, art. 14, item III, onde determina prover as escolas com os seguintes profissionais: a) professor ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; d) professor regente com conhecimento acerca da singularidade linguística dos surdos.

Skljar (1997) alerta para o fato de que a educação de surdos não abrange somente o domínio de duas línguas (a Libras e a Língua Portuguesa), mas também reflete a posição de discursos e de práticas, que tem no reconhecimento político o lugar da surdez como diferença, em contraposição à surdez como deficiência. Desse modo, a implantação de uma política pública em âmbito municipal deveria se conjugar a esforços de pesquisa. Nesse artigo, relatam-se duas etapas de pesquisa realizada.

## 1.2 O acesso à educação bilíngue segundo a legislação atual do Brasil

No Brasil as escolas bilíngues começam a ser criadas por variados motivos, a começar pelas comunidades indígenas que tiveram seus direitos linguísticos reconhecidos na Constituição de 1988, no Artigo 210, parágrafo 2º. No caso da educação bilíngue para surdos, o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 denomina as escolas ou turmas de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, são previstas nas atividades escolares.

Aspectos legais privilegiam a Libras como necessidade linguística e/ou técnica de suporte para comunicação: 1) Os alunos surdos têm a possibilidade de serem acompanhados por Intérprete de Libras e/ou Professor Bilíngue, no horário de classe comum (aulas em Libras); 2) É previsto o acesso à Libras em oficinas e aulas (ensino da Libras), direcionadas aos estudantes e professores, para a comunidade escolar e a família, a fim de facilitar a interação entre surdos e ouvintes, que podem contar com um Instrutor Surdo de Libras; 3) São previstas adequações da prática pedagógica para o ensino da Língua Portuguesa escrita. Todos estes itens da prática pedagógica ou de suporte ao aluno surdo estão previstos pelo MEC/SEESP (atualmente MEC/SECADI-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) em suas orientações ao AEE (Atendimento Educacional Especializado). No entanto, estes itens acima mencionados nem sempre estão presentes de forma estruturada nas escolas brasileiras tampouco são suficientes.

Determinações legais também não decidem questões arraigadas em valores, condutas e julgamentos, mas essas representações incidem, necessariamente, durante a implementação de políticas públicas em surdez e discuti-las é fundamental. Apenas salas de recursos não são o suficiente para pensar uma escola bilíngue.

## 2. A implantação de escolas-piloto de Educação Bilíngue no Município do Rio de Janeiro

No ano de 2012, foi realizada a proposta de implantação de escolas-piloto de Educação Bilíngue (Libras, Língua Portuguesa) voltadas ao aluno surdo em escolas municipais regulares do Rio de Janeiro. As justificativas para tal proposta giravam em torno dos seguintes argumentos: a) diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; b) discussões sobre a melhoria da qualidade de escolarização do alunado surdo já existente na rede municipal (750 alunos surdos) em escolas que agrupam maior número deste alunado; c) análise de estatísticas do próprio IHA/SME e de observações dos professores da rede municipal do Rio que possuem experiências bem-sucedidas com alunos surdos em classe comum e especial.

Foram os seguintes os critérios de seleção das escolas-piloto de Educação Bilíngue no Município do Rio de Janeiro: a) Indicação de duas escolas por Coordenadoria Regional de Educação (CRE) que possuíam, preferencialmente, o maior número de alunos surdos da CRE, tanto em classe comum quanto em classe especial; b) As escolas deveriam ter a presença de profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em acompanhamento a esses alunos, em Sala de Recursos (SR) da própria Unidade Escolar (U.E.) ou em SR bem próxima a esta; c) As escolas obrigatoriamente obtiveram instrutores surdos e intérpretes de Libras.

O número de escolas municipais de Educação Bilíngue indicadas poderia variar entre 20 e 23. De março a abril de 2012, ocorreram visitas de validação das indicações nessas escolas, a partir de relatório específico, e de maio a dezembro de 2012, a segunda e terceira visitas foram de registro das práticas pedagógicas por meio de filmagem num total de 65 visitas ao campo (no ano de 2012).

## 3. Bilinguismo e educação bilíngue

O processo pelo qual a pessoa se torna bilíngue, enquanto sujeito aprendiz de duas línguas, é mais interessante do que caracterizar se o sujeito é bilíngue. Valdés apud Baker (2006) sinaliza que o bilinguismo necessita ser representado por um contínuo, ou seja, por um processo de aquisição e de aprendizagem das línguas que irá variar em sua proficiência e domínio.

O bilinguismo se refere a uma condição do indivíduo e acontece em variadas formas passíveis de investigação, no entanto, arrisca-se sinalizar que não é o foco mais adequado se iniciar verificando a idade de aquisição das duas línguas ou a proficiência nas línguas (primeira e segunda língua) ou o status das duas línguas (majoritária e minoritária).

Hamers e Blanc (2000) conceituam a educação bilíngue como *Any system of education in which, at a given moment in time and for a varying amount of time, simultaneously or consecutively, instruction is planned and given in at least two languages.* Traduzido livremente pela autora deste artigo como: Qualquer sistema de ensino (educação) em que, num dado

momento e por uma variada quantidade de tempo, simultaneamente ou consecutivamente, a instrução é planejada e dada em pelo menos duas línguas". A questão de pertencimento cultural do sujeito bilíngue insere os indivíduos em uma noção de biculturalidade e que vale a pena aprofundar no contexto de surdos, pois estes são, no mínimo, de uma cultura de surdos aprendizes e usuários da Libras e de uma cultura de brasileiros, aprendizes e usuários da Língua Portuguesa por toda a vida.

#### 4. Questões teóricas e práticas que emergem de uma análise socioantropológica

##### 4.1 Normal, patológico e deficiente

O conceito de normal e o princípio de normalização norteiam o trabalho da Educação Especial e, considera-se que este princípio implica no direito de experienciar o padrão de vida comum ou normal. O princípio de normalização se empenha em não realçar as condições de incapacidade e enfatiza as oportunidades educacionais e a participação social de pessoas com deficiência, mas não há questionamento à cultura que gera a excepcionalidade.

Canguilhem (2007) auxilia a perceber que, entre o estado normal e o patológico, o grau de afastamento da posição normal, preconizada no aspecto quantitativo, não dá a dimensão qualitativa que se atribui a este grau.

No caso da surdez há a valorização da audiometria e de testes fonoaudiológicos para designar quem é ou não é surdo e, em um raciocínio focado no biológico e no calculável, prescrevendo-se as soluções que não correspondem a critérios explícitos e muito menos a complexidade de fatores que a surdez envolve. Indicações valorativas estão por trás dos números assim como quem tem o poder de atribuir valor.

Deste modo, considerar apenas médias, uma dimensão orgânica, é desconSIDERAR a dimensão cultural. A problemática de definir a subjetividade humana por fatores biológicos acaba configurando-se no saber clínico e este saber desconSIDERA a multiplicidade de fatores que são inter-relacionadas ao contexto social e histórico dos surdos, e inclusive incide também na representação da identificação da surdez.

A noção de deficiência e de anormalidade pressupõe a construção social sobre a eficiência e a normalidade. Contribuindo com essa afirmação, Perlin (2007, p. 9), pesquisadora surda, sinaliza que "Ser normal segue uma norma. Mas ser normal para o surdo significaria ser surdo, autenticamente surdo".

##### 4.2. Natureza, cultura e identidade surda

Entende-se como prioritário elucidar a polaridade natureza e cultura, considerando que o que é esperado pela escola em relação ao surdo é fruto de decisão de uma determinada sociedade, uma decisão nem sempre clara, porque parte do que é dado como natural, no organismo sem audição, ganha um status da falta de um sentido e de pessoa menos plena.

Stolcke (1991) refuta a ideia dualista de natureza e cultura como se fossem coisas obviamente distintas. A problemática apontada está na não atribuição de significado social no que parece ser um dado natural. Desigualdades sociais são legitimadas por explicações em raízes naturais. São comumente observáveis essas transposições da desigualdade social e econômica para atributos físicos e, no caso da surdez, essa discussão se faz pertinente. Um corpo perfeito, pleno biologicamente e com possibilidades de exercer suas capacidades produtivas socialmente é um corpo de um homem ouvinte e falante da língua majoritária. Forjam-se as teorias sociais, do senso comum, e mesmo científicas, sobre dois grupos humanos, um ouvinte e o outro, de surdos.

A tendência da sociedade de classes é de “naturalizar” ideologicamente as desigualdades sociais. Brevemente o que se considera atualmente mais importante seria sair do enquadre das normas linguísticas, ensino mecânico, homogêneo que concebe o ensino da língua como um conteúdo escolar e no lugar disso, abordar a língua como prática social que possibilita a inserção cultural e social do indivíduo que traz a complexidade de uma identidade socioantropológica.

## 5. A pesquisa

Candau (2000) sinaliza que o ineditismo do fenômeno de contradições e de conflitos vividos na atualidade está na consciência do caráter multicultural e da atitude afirmativa e propositiva, pois a sociedade começa a se preocupar com dinâmicas sociais mais inclusivas e participativas, no entanto, em muitos casos, objetivando apenas minimizar tensões e conflitos, como se observa sobre a escolarização dos surdos: o que não significa optar pela polarização em dois mundos. Separar a questão biológica da surdez, da surdez que se manifesta como identidade surda é difícil conceitualmente e este artigo trará resultados do esforço metodológico-conceitual que evidencie nos discursos, na empiria, a convivência desses fluxos.

### 5.1. Dados estatísticos atualizados – primeira etapa

Diante de lacunas em relação aos dados estatísticos sobre o alunado com deficiência auditiva ou surdez, preferencialmente denominados surdos, foi proposta a aplicação de um questionário de pesquisa pelo Laboratório de Libras do IHA, em 2011, que resultou na base de dados em surdez para o biênio 2011-2012 nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Esse questionário foi necessário porque não havia base de dados refinada.

Os questionários foram distribuídos para todas as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, por e-mail institucional, tendo sido realizadas três visitas em cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no total de 30 frequências (idas) às dez coordenadorias, com retorno de aproximadamente 2.000 questionários preenchidos. Tabuladas as respostas dos mesmos e produzidas as estatísticas foram analisadas em seguida – iniciativa da pesquisadora inserida no Laboratório de Libras e autorizada

pela Direção do IHA/SME do Rio de Janeiro. Optou-se por nomear a amostragem referente aos dados coletados pelo questionário como Amostragem de Alunos Surdos do Município do Rio de Janeiro, tendo sido totalizados 750 alunos surdos em 2011, dados coletados de maio até dezembro de 2011.

**Foram unidos os dados numéricos de autoatribuição – “Considerado pela família e pelo próprio aluno” – nas opções Deficiência Auditiva ou Surdez, sob o título de Alunos surdos da Rede Municipal do Rio de Janeiro (Dados de autoatribuição: Consideram-se Surdo 50%; Consideram-se DA (Deficientes Auditivos) 42%; outras respostas 8%). Os dados fornecidos pelos laudos – “Considerados por exames clínicos” – foram incluídos nas opções Perda Leve, Perda Moderada, Perda Profunda ou Severa não correspondendo linearmente, de modo proporcional e direto, com os dados de autoatribuição. Ou seja, a porcentagem de alunos com perda leve não é equivalente à autoatribuição DA, assim como a análise de respostas de alunos com perda profunda ou severa não era indicativa de autoatribuição da designação de Surdo. Houve porcentagens de alunos que se consideraram surdos independentemente do grau da perda auditiva (Dados de “Exames Clínicos”: Perda Leve 7%; Perda Moderada 24%; Perda Profunda ou Severa 60%; Sem resposta 9%).**

Sobre a comunicação dos alunos, a opção pelo uso da Libras e oralização ou somente oralização, eram dados também inexistentes. A contratação de intérpretes de Libras e de Instrutores Surdos, em atendimento à legislação vigente, esbarrava na falta de informação sobre a forma de comunicação dos surdos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. O quadro estatístico (Dados sobre a “Comunicação”: Em Libras 35%; Em Libras e oralização 30%; Somente oralização 27%; Sem resposta 8%) aponta as marcas da trajetória de oralização na educação da pessoa surda em escolas municipais do Município do Rio de Janeiro, ficando evidenciada a circulação da Libras, porém sem os recursos necessários para o aprimoramento da língua.

O uso de aparelho auditivo, que também seria um dos indicativos no caso da escola sinalizar a designação de “Deficiência Auditiva”, e o uso de “resíduo de audição” para comunicação e oralização, como indicativo de “DA” em lugar de Surdo, não se confirmou. A maioria dos alunos surdos nas escolas municipais não usa aparelho auditivo (60%) e não houve nenhum indicativo de correlação entre as variáveis ser considerado “DA” e o uso de aparelho e a perda leve a moderada. Além disso, se apreende que a presença de Instrutor Surdo em maior incidência em determinada CRE, em determinadas escolas, atuando em Sala de Recursos ou em classe especial e comum, com o aluno surdo, pode estar relacionada à maior ocorrência de autoatribuição da designação de surdo.

Desse modo, os dados coletados apontavam o seguinte: surdos oralizados, surdos que usam Libras, surdos que usam Libras e oralização, surdos que utilizam aparelho auditivo, surdos que não usam aparelho auditivo e ainda, uma parcela pequena que usa implante coclear (4%).

A escolaridade dos alunos surdos não era clara pelas opções de estar na modalidade regular de ensino, em classe comum, ou na modalidade de educação especial, em classe especial. Seria necessário detalhar onde estaria sendo realizada

a escolarização da pessoa surda no Município do Rio de Janeiro, já que não havia as especificidades desta clientela nem o cruzamento de informações com as quais fosse possível trabalhar por meio da coleta de dados.

Ressalta-se o alerta de que o aluno surdo não aparece no período de creche e pré-escola (apenas 40 alunos), o que dificulta a priorização de política pública em surdez a partir desta faixa etária. Outra problemática visualizada é o número alto de alunos surdos fora da faixa etária do Ensino Fundamental, com idade superior a 14 anos, demandando investimento municipal na escolarização: é comum que a Educação Especial autorize a tolerância de três anos acima da idade ideal para o ano de escolaridade/série, no entanto, esta flexibilidade tem sido estendida. Atenção maior carece ser destinada aos alunos de 2º, 3º, 4º, 5º ano, em Classe Comum e aos alunos de Classe Especial, que constituem a maior parte dos alunos acima de 14 anos. A fase de alfabetização na segunda língua, português escrito, se confirma como ponto crítico.

## 5.2. Investigação sobre o instrutor surdo – segunda etapa

Análises concluídas no decorrer do ano de 2011 e que suscitaram a construção do projeto de implantação das Escolas-piloto de Educação Bilíngue pelo Laboratório de Libras do IHA, somam-se aos dados qualitativos coletados a partir de acompanhamento consensual de um grupo de 33 instrutores surdos, em janeiro de 2011. Dados sobre o grupo: a) 22 profissionais do sexo feminino e 11 do sexo masculino; b) 22 profissionais dos 20 aos 30 anos de idade, sete dos 31 aos 38 anos de idade, dois acima dos 40 anos de idade e dois não declararam a idade; c) 14 profissionais com ensino superior incompleto (iniciando ou retornando os estudos); quatro com ensino superior completo; 15 com ensino médio completo. As principais características foram de um público de surdos adultos jovens, sendo que a metade deles situa a preocupação na formação em ensino superior.

Foram utilizados dois instrumentos de coleta com os instrutores: 1) Filmagem de discussão sobre a atuação de profissionais surdos e de intérpretes de Libras nas escolas municipais do Rio de Janeiro; 2) Texto com livre expressão de ideias de profissionais surdos e de intérpretes sobre “A educação e o surdo” e dados gerais de perfil profissional; 3) Houve a ampliação da análise com documentos utilizados pelo Laboratório de Libras em visitas às escolas.

Dos 33 instrutores surdos, mais da metade se expressou durante as filmagens. A filmagem do debate possibilita ver as elaborações do grupo através dos enunciados em Libras, os pontos coletivos do discurso, em que os mesmos se apoiam quando em conjunto e enquanto grupo.

## 6. Resultados

a. Territórios – **Um ponto alto dos discursos: a questão do território surdo.** Necessidade expressa de se agrupar os alunos surdos, reunindo-os em salas de aulas só para surdos sejam elas de classe especial ou salas de recursos com

horário de trabalho direcionado apenas a eles. A maioria indica que o lugar do surdo é em escola ou sala somente voltada para o ensino do surdo. A busca e a motivação de agrupar-se estão na lógica de sobrevivência do grupo, que depende da circulação da Libras, da troca de informações e de uma série de estratégias educativas próprias.

b. Línguas – **Fica claro nos debates filmados que não seria correto afirmar** que os alunos surdos não têm Libras. O equívoco ocorre pela constatação de pouca fluência em Libras dos alunos surdos das escolas municipais tanto em classes especiais quanto nas classes comuns. Os alunos se utilizam de gestos caseiros, de mímicas e sinais convencionados na família devido ao desconhecimento dos pais ouvintes em relação à Libras. No entanto, alguns profissionais surdos explicitam que é necessário quebrar este mito do não saber, pois é possível aproveitar os sinais convencionados na família e alavancar a Libras. Os profissionais surdos com formação em Pedagogia levam vantagem na discussão e na clareza da postura em relação ao modelo identitário e linguístico. Os que têm formação em ensino médio, em maior número, queixam-se sobre o “não saber” Libras, sobre o comportamento agitado do aluno e até mesmo de desinteresse ou anormalidade.

c. Classificações – **Verifica-se que os argumentos sobre o modelo de educação** recaem sobre um discurso biológico, com indícios de viés desenvolvimentista que oscilam entre a fragilidade de recursos biológicos, inclusive com a preocupação de surdos que manifestem outras diferenças ou deficiências. A expressão “surdo puro” surgida em debate dá indícios de contraste entre vieses biológicos e sociais do discurso. Mais frequentemente a expressão foi utilizada para evidenciar um surdo que não possuiria outras diferenças de ordem biológica, como uma limitação ou deficiência. A segunda diferenciação do surdo de que não tem dúvidas sobre a sua condição, dá indícios de chegar mais próximo do aspecto cultural quando a argumentação remete à autenticidade do surdo.

d. Desigualdades – **Areladas às questões anteriores estão as desigualdades sociais** vivenciadas pelos surdos. O discurso focado no modelo biológico não contribui e deixa sem saída as argumentações por uma educação voltada ao surdo. Mesmo com a luta pelas adaptações em testes e provas para o público surdo, inclusive indicando os direitos pelas provas realizadas com filmagem e aplicadas somente em Libras, sinalizam a importância de estudo do português.

e. Agenda reivindicatória – **Por meio da escola de surdos, das escolas bilíngues,** das salas de recursos para surdos em escolas regulares e da reunião dos surdos em outros territórios, como da associação de surdos, das festividades, das manifestações dos artefatos surdos, a territorialidade pode, então, ganhar contornos. A construção das fronteiras com os ouvintes em interação com a territorialidade e, principalmente,

com a construção de identidade ligada às práticas, às experiências e ao conhecimento de mundo da pessoa surda carece de estudo de campo. Um dos equipamentos institucionais que pode assegurar a discussão e o embate são as associações e outra a escola, mesmo que voltada à inclusão ou, como parcela de pessoas surdas reivindica, a escola somente para surdos.

#### 7. Conclusão: E afinal, o que combina e o que não combina com surdo?

Sugere-se que das considerações acima emergem dois campos de debate e reconhecimento: o campo da diferença surda e o campo das diferenças na surdez.

No primeiro, se estrutura uma posição segundo a qual são fundamentais os territórios de convivência nas escolas bilíngues, nos quais os sujeitos surdos possam se reconhecer e ser reconhecidos como grupo, em um processo de construção de identidade linguística, mas também política, além de servir à construção de estratégias práticas de sobrevivência em um mundo hegemonicamente ouvinte. No segundo campo, observa-se a tentativa de sofisticar a percepção sobre este mesmo grupo dos surdos, tanto por meio do reconhecimento de suas diferenças internas, na chave das capacidades fisiológicas, quanto no campo das características socioeconômicas. Trata-se de um debate que emerge quando se parte do texto da lei para o trabalho prático de sua aplicação e que vem complexificar tanto a reflexão acadêmica quanto a reflexão política sobre o tema, na medida em que coloca problemas para a unidade surda, cujo reconhecimento é solicitado pela definição dos territórios surdos.

Daí que, diante deste jogo entre produção e reconhecimento da diferença surda e das diferenças na surdez, tenha emergido da observação uma categoria nativa que se destaca por apontar um modo de agenciar tal jogo: as expressões “combina com surdo” e “não combina com surdo” ou quando se usam formulações como, por exemplo, “essa prática não combina com surdo”; observa-se que o que “combina” e o que “não combina” com surdo precisa ser realizado a partir da participação dos próprios surdos na discussão e na elaboração de uma pedagogia diferenciada do ponto de vista da cultura e dos processos de formação identitária.

#### Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº. 5.626. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, **que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 10 da Lei nº. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, 22 dez. 2005.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 47-60.

CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2007.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

PERLIN, G. Nós surdos somos... In: QUADROS, R. M. e PERLIN, G. Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SKLIAR, C. La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza, Argentina: Ediunc, 1997.

STOLCKE, V. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, n. 20, p. 101-119, junho de 1991.

VALDÉS apud BAKER, C. (2006) Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 4. ed. Multilingual Matters.

# O Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais no Município do Rio de Janeiro: Mediadores na Construção de Sentidos

Laura Jane Messias Belém<sup>1</sup>

## Introdução

Os pressupostos de uma Educação Bilíngue como um direito linguístico da pessoa surda e a possibilidade de aquisição de conhecimento social e cultural por meio da língua de sinais, e a mesma inferindo na obtenção de uma segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita (Lacerda, 2009), vem se formatando numa prática pedagógica voltada para os alunos das escolas municipais, onde o Instituto **Municipal Helena Antipoff – IHA**,<sup>2</sup> junto ao Laboratório de Libras<sup>3</sup> e o específico de surdez<sup>4</sup> vêm empreendendo ações para que os alunos surdos da rede municipal de educação do Rio de Janeiro se tornem sujeitos bilíngues.

Orientados pelas legislações vigentes e, atendendo às demandas no que **concerne a uma proposta de Educação Bilíngue – Libras/Língua Portuguesa**, com foco no aluno surdo e/ou com deficiência auditiva, o IHA, vem dando continuidade às implementações voltadas às políticas nessa/dessa educação, nas escolas-piloto de Educação Bilíngue, que somam hoje 23 escolas, distribuídas nas **11 Coordenadorias Regionais de Educação – CRE, que vem merecendo atenção**, análise e validação.

A contratação de Intérpretes Educacionais de Língua Brasileira de Sinais se torna necessária para que os alunos surdos, não só das escolas-piloto de Educação Bilíngue, como os que se encontram matriculados em turmas comuns nas demais escolas da rede que tenham condições de participar e aprender os conteúdos curriculares onde, seus professores ainda não dominem ou não tenham fluência na língua de sinais. Segundo Quadros (2004, p. 27), o intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país, sendo, pois qualificado para desempenhar essa função. A autora legitima assim o ato de interpretar como uma ação cognitivo-linguística, em que o intérprete estará diante

---

<sup>1</sup> *Mestre em Educação pela UNIMEP-SP. Professor II do Município do Rio de Janeiro – E/SUBE/CED/IHA. Tradutora e Intérprete de Libras – INES/DESU. E-mail: laurajanemb@yahoo.com.br.*

<sup>2</sup> Centro de Referência em Educação Especial da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

<sup>3</sup> Espaço de discussão, implementação e ação das propostas para a educação dos alunos surdos.

<sup>4</sup> Grupo de professores e elementos de Equipes de acompanhamento, que se reúnem por especificidades educacionais, para pesquisar, discutir as ações com os professores e agentes da educação no campo.

de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes, além de exercer poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação.

Cada intérprete é perpassado por suas significações e pelo processo próprio de construir os conceitos, marcando assim seus modos de interpretar (BELÉM, 2010). No âmbito do ensino fundamental, principalmente no segundo segmento, do 6º ao 9º ano, são verificadas ainda, as mediações que requerem um mínimo de conhecimento geral por parte desse profissional, não só para auxiliar nas interações das várias disciplinas com as quais o aluno surdo terá contato, como nas diversas relações com os professores, as quais o intérprete irá estabelecer no decorrer de seu trabalho.

Desde o ano de 2010 (outubro), o IHA vem se empenhando em colocar em prática as diretrizes estabelecidas pela Lei 10.436/2002 e pelo Decreto-Lei 5.626/2005, quando esses profissionais começaram a chegar às muitas escolas da rede municipal, contratados por meio de licitação de serviços terceirizados, sendo lotados nas unidades escolares com maior concentração de alunos surdos e que consequentemente tornaram-se uma espécie de referência, pela procura ou dos pais, ou dos próprios alunos surdos. A necessidade de um atendimento prioritário a essas escolas-piloto de Educação Bilíngue, que se tornaram unidades de referência assim como a outras escolas, que poderão ser ou não, candidatas<sup>5</sup> ao projeto pelo atendimento a um quantitativo considerável de alunos surdos, levou o Laboratório de Libras a organizar-se para oferecer uma capacitação e uma formação **contínua não só aos professores AEE – Atendimento Educacional Especializado, como também aos instrutores surdos<sup>6</sup> e intérpretes de Libras recém-chegados às unidades escolares.** As iniciativas tomadas ao longo desses quase três anos de trabalho resultaram em dois Encontros de Educação Bilíngue no Município do Rio de Janeiro, realizados em outubro de 2011 e 2012, e um terceiro, em fase de organização, onde os profissionais envolvidos nessa tarefa vêm marcando um período de novas ações, num formato de uma equipe bilíngue.

Voltando um pouco mais na história sobre a presença de intérpretes de Língua de Sinais nas escolas municipais do Rio de Janeiro, o IHA num outro Fórum realizado pelo INES sobre educação para surdos, no ano de 2008, já falava sobre as alternativas para um atendimento diferenciado aos alunos surdos que ingressavam na rede, sem ainda contar com esses recursos, ou seja, com as Classes Especiais oferecendo oficinas em língua de sinais e Língua Portuguesa, com professores especializados; Salas de Recursos atendendo alunos que estavam em classe comuns e o Professor Itinerante, que visitava regularmente as classes que tinham alunos surdos integrados e que não frequentavam ou pouco frequentavam as Salas de Recursos. Essas ações visavam, na época, monitorar o quantitativo de alunos surdos que vinham sendo absorvidos pela rede de ensino, com intuito de levar recursos e estratégias pedagógicas para

<sup>5</sup> Centro de Referência em Educação Especial da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

<sup>6</sup> Centro de Referência em Educação Especial da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

esse público, assim como levantar as principais necessidades surgidas no cotidiano. Uma das estratégias foi o aumento do quantitativo de alunos surdos, presentes nas turmas comuns, a fim de garantir a difusão da língua de sinais e o atendimento por um professor que conhecesse a língua de sinais.

No decorrer do tempo e com base no Decreto-Lei 5.626/2005, investiu-se na **contratação desses profissionais, respaldando-se também no Cap. IV – do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa** para o acesso das pessoas surdas à educação, que em seu art. 14, §1, item III, alínea b, estabelece a obrigatoriedade de garantir “às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior e, para garantir o atendimento educacional especializado, [...] prover as escolas com tradutor e intérprete de Libras – *Língua Portuguesa*”<sup>7</sup>; fazendo com que o Laboratório de Libras buscasse promover junto à direção, um documento que firmasse o compromisso na contratação desses profissionais a fim de que auxiliassem nesse processo de educação bilíngue.

Pensou-se inicialmente numa contratação dos intérpretes de Libras mediante um concurso, sendo essa ideia logo substituída por procedimento administrativo de terceirização, via contrato de prestação de serviços, dada a necessidade de atender ao campo, cuja demanda necessitava de ações mais urgentes. Por esse prisma, o objetivo do IHA buscava garantir não só ao acesso desse aluno surdo a uma educação de qualidade, na perspectiva de uma educação inclusiva, mas também, na sua **permanência e no seu desenvolvimento na aprendizagem das /nas duas línguas – a Língua de Sinais (L1) e a Língua Portuguesa (L2)**.<sup>7</sup>

O Intérprete Educacional de Libras: conhecendo um pouco mais o trabalho desempenhado por esses mediadores da construção de sentidos

Segundo Quadros (2004, p. 27), o intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país, sendo qualificado para desempenhar essa função. Ao dizer isso, a autora legitima o ato de interpretar como uma ação cognitivo-linguística, em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes; de tal forma que esse profissional está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto. Sob esse ponto de vista, muitos questionamentos são levantados a respeito do trabalho desempenhado pelo intérprete que atua nas escolas ou em espaços educacionais.

Lacerda (2009, p. 33) em suas pesquisas apresenta o termo “intérprete educacional” sendo utilizado na diferenciação do profissional intérprete (em geral) daquele que atua na educação, em sala de aula, reconhecendo-o como aquele,

---

<sup>7</sup> Por L1 entende-se como sendo a língua adquirida naturalmente pela pessoa surda, além de responsável pelos processos mentais e linguísticos no auxílio à compreensão da L2, sua outra língua, a língua majoritária que poderá ser ou na modalidade oral ou na escrita (preferencialmente).

que não assume apenas a função de intérprete, pois que se envolve de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares à sua forma de atuação. Para a autora, sua função além de traduzir, favorece também a aprendizagem por parte do aluno surdo.

A presença mediadora então, desse agente da comunicação em sala de aula, não só possibilita a construção dos sentidos, como leva para esse espaço a configuração de um lugar social importante, marcado por relações estabelecidas entre: professor e intérprete; professor e o aluno surdo; intérprete e o aluno surdo; aluno surdo e seus colegas; colegas do aluno surdo com o intérprete, em momentos individuais e/ou coletivos com a Libras e a Língua Portuguesa presentes, e com os sentidos sendo constantemente (re)negociados.

Partindo de pressupostos de que o ato da fala ou enunciação (BAKHTIN, 1992) engloba uma categoria geral da expressão, de nível superior, comportando conteúdo para si (interior) e para outros (de objetivação exterior, que também pode ser para si mesmo) e, da atribuição à linguagem como uma função reguladora das ações, além de propiciar a conduta intencional humana (LACERDA apud GÓES, 2000, p. 121), observa-se que esse profissional em sala de aula, em geral, atuando em modalidades de interpretação simultânea, podendo às vezes recorrer a modalidade de interpretação consecutiva, dependerá sempre dos conteúdos tratados e das estratégias metodológicas utilizadas pelo professor.

No tocante às relações, situações quase recorrentes em algumas unidades, são os alunos surdos que oferecem resistência ao intérprete designado a atendê-los, talvez por vergonha ou timidez, chegando às vezes até a repelir o profissional, ignorando-o ou recusando-se a interagir com ele. Essas ações geralmente ocorrem devido ao fato de o aluno surdo ter sido desprovido da convivência com um intérprete de Libras, até mesmo do contato com outros surdos proficientes na língua de sinais, ainda tendo que lidar com os termos na Língua Portuguesa, apresentando dificuldades na compreensão e significação dessa língua e na língua de sinais (BELÉM, 2010). Sendo assim, o cenário de possibilidades para o trabalho do Intérprete Educacional vem sendo orientado para uma atuação, nos espaços educacionais, para além da tradução de uma língua para outra. Muitas vezes se espera dele que se responsabilize pelo aluno surdo ou que “ensine” a ele a língua de sinais, tornando sua função multifacetada.

Por muito tempo as escolas sequer pensavam na presença do intérprete de Libras como partícipe no processo educacional e hoje já vem apresentando mudanças significativas por conta das contratações realizadas. As pessoas que convivem neste ambiente da educação e principalmente, no município do Rio de Janeiro, em que os alunos surdos ainda estão se descobrindo e se constituindo nas relações com os intérpretes, constatam que, se antes o aluno nem sempre sabia “usar” o intérprete educacional, já vem apresentando certa autonomia, como na realização das provas e determinadas atividades e/ou avaliações, interagindo melhor com outros adultos ouvintes que não o próprio intérprete e o professor da sala de aula.

O intérprete educacional vem servindo em muitos momentos como modelo linguístico, ao “ensinar” ao surdo e construir com ele, essa relação com o outro. Durante a realização de seu trabalho, ele vem se deparando com surdos nos mais variados níveis de domínio e conhecimento da língua de sinais, levando-o a uma adequação no uso da Libras, atentando que não se trata nem de simplificação, nem de reducionismo da língua, mas na consideração às diferenças individuais existentes quanto ao domínio desta língua (LODI, 2003, p. 41). A profissão do intérprete passou a existir em função primeiramente das necessidades surgidas no dia a dia de trabalho, e dos encontros sistemáticos ocorridos entre os grupos de profissionais<sup>8</sup>, nas discussões pertinentes sobre intermediações, envolvendo questões discursivas. Apesar do quadro evolutivo em relação à profissão, principalmente na questão da visibilidade que o trabalho vem conquistando, seja nos espaços educacionais, seja nos congressos e eventos de âmbito regional, nacional e internacional. No Brasil, esses profissionais ainda têm que se basear nos códigos de conduta criados por outras realidades de trabalho, culturais e profissionais.

Klein (1998) afirma que os discursos circulantes nas unidades escolares ainda estão voltados mais para ‘corrigir’ do que para educar e que os projetos pedagógicos ainda são vinculados aos processos de reabilitação. E é nesse ambiente que a profissão dos intérpretes educacionais vem se forjando, num espaço onde os dilemas, conflitos, crises pelos quais eles passam, sendo alguns recém-chegados a esse espaço de trabalho, outros já veteranos, dos mais diferentes lugares, até mesmo do ensino médio e/ou faculdade, demonstrando estar em consonância com a própria língua, no compartilhar comunicação e conhecimento em evolução, buscando posicionar-se melhor, principalmente frente ao papel que desempenham ou buscam desempenhar.

No segundo semestre de 2013, o IHA e o Laboratório de Libras propõem um Encontro de Educação Bilíngue, em sua terceira edição, numa temática sugerida em Oficinas de Formação, envolvendo as práticas pedagógicas aportadas nas diferenças culturais, em que professores surdos e ouvintes bilíngues já vêm realizando. O Encontro estará voltado para um aprofundamento nas questões em que os intérpretes que atuam na rede e já inseridos nesse contexto bilíngue, possam se sentir tão dinamizadores e interlocutores na função de unir as duas diferentes culturas nos processos do conhecimento e do aprendizado.

---

<sup>8</sup> Quadros (2004) identifica o estado do Rio Grande do Sul, como pioneiro na organização e sistematização dos intérpretes locais que se reuniam em encontros, assim como na criação de um regulamento para a atuação como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, servindo de modelo para outros estados brasileiros, que por sua vez, também foi ‘herdado’ supostamente dos documentos organizados pelos intérpretes americanos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992/2006.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24/04/2002. Lei que oficializa a Língua Brasileira de Sinais, 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 5.626 de 22/12/2005. Decreto que regulamenta a lei **10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.**

BELÉM, Laura Jane M. A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no ensino médio. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2010.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 75-93.

LACERDA, C. B. F de; GÓES, M.C.R. de (Orgs). Surdez, processos educativos e sub-*jetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

LACERDA, C. B. F de. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

QUADROS, R. M. de. O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. 2ª ed. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

**VYGOTSKI, L.S. Manuscritos de 1929. Educação e sociedade: Vygotsky – o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem.** Cadernos CEDES, ano XXI, Campinas, São Paulo, nº 71, 2000.

# Iniciativas de acessibilidade no Museu das Culturas Dom Bosco – MCDB

Dirceu Mauricio van Lonkhuijzen<sup>1</sup>  
Claudia Ester Soares Candia<sup>2</sup>  
Shirley Vilhalva<sup>3</sup>

## Resumo

O presente artigo baseia-se no estudo e nas atividades realizadas em âmbito **de uma parceria entre o Museu das Culturas Dom Bosco – MCDB e o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul**. Este trabalho procurou debater a questão de acessibilidade cultural no MCDB, quanto à interação de pessoas com deficiência auditiva nas atividades de visitação aos espaços expositivos e no potencial didático de seu rico acervo.

Objetivou-se assim, estabelecer as condições necessárias e acessíveis de comunicação aos visitantes jovens, adultos e crianças surdas, surdocegos e índios surdos ao Museu-MCDB, condições essas que levem oportunidades aos mesmos de acesso a conhecimento, informações e memórias que o museu disponibiliza em seu acervo, podendo assim aprender sobre a pré-história do Brasil e a cultura dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul, contribuindo para inclusão dessas comunidades ao público visitante do museu.

Desse modo, buscou-se reforçar a necessidade de aprofundamento de conceitos teóricos nas áreas específicas da museologia, arqueologia, etnologia e na Língua Brasileira de Sinais-Libras, tendo como base o acesso ao diversificado acervo do Museu-MCDB, por meio da comunicação em Libras.

## Introdução

Nos últimos anos, os museus conquistaram espaço em todo o mundo como instituições de vanguarda, principalmente, na educação para a preservação do patrimônio artístico, cultural, científico e tecnológico (GASPAR, 1993).

---

<sup>1</sup> *Dirceu Mauricio van Lonkhuijzen (Museu das Culturas Dom Bosco – MCDB).*

E-mail: dirceu@mcdb.org.br. Campo Grande, MS, Brasil.

<sup>2</sup> *Claudia Ester Soares Candia (Centro de Capacitação de profissionais da educação e de Atendimento às pessoas com Surdez – CAS/SED/MS).*

E-mail: claudiaestersc@hotmail.com. Campo Grande, MS, Brasil.

<sup>3</sup> *Shirley Vilhalva (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/SED/MS).*

E-mail: shivi323@hotmail.com. Campo Grande, MS, Brasil.

Neste sentido, Mario Chagas e Claudia Storino afirmam que

Entre os mais diferentes grupos culturais e sociais há uma nítida necessidade e uma notável vontade de memória, de patrimônio e de museu. Esse fenômeno social não é uma exclusividade do mundo contemporâneo, ainda que no mundo contemporâneo ele tenha grande visibilidade. A essas necessidades e vontades não correspondem automaticamente à garantia dos direitos à memória, ao patrimônio e ao museu. O exercício desses direitos de cidadania precisa ser conquistado, afirmado e reafirmado cotidianamente (CHAGAS & STORINO, 2007).

No Brasil, este modelo de museu moderno que apresenta uma nova postura voltada para o social, vive um momento de reinvenção, como é o caso do **Museu das Culturas Dom Bosco – MCDB, localizado na cidade de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul**. Atualmente com sessenta e dois anos de memórias e histórias contadas através de seu acervo, o MCDB vivencia este momento.

**Desde sua reinauguração em 2009, o Museu – MCDB está localizado no Parque das Nações Indígenas, instalado em um espaço moderno e planejado para cumprir sua missão de ampliar o acesso da sociedade ao conhecimento científico, por meio de conservação, preservação de acervos e difusão de referências patrimoniais arqueológicas, etnográficas e das ciências naturais, a fim de dar suporte ao ensino, pesquisa e extensão.**

Neste momento de mudança, o MCDB busca novas estratégias que apontem para diferentes caminhos e possibilidades de discursos expositivos acessíveis, que alcance a sociedade como um todo. Ressaltando a ideia de ‘todo’, que implica também considerarmos, como lembra o geógrafo Milton Santos, algo complexo que vai além do todo formado por partes, mas sim um ‘todo’ formado pelas inter-relações das diferentes partes (SANTOS, 1994).

Por isso, a ideia de acessibilidade cultural ainda não é vista como algo complexo, ou sistêmico, que vai além das questões físicas de como chegar a determinados equipamentos, e sim, fazer com que todos tenham o acesso à informação e compreendam conteúdos destes serviços e espaços. Ou seja, pensar em espaços culturais em lugares onde os “serviços estejam adequados para serem alcançados, acionados, utilizados e vivenciados por qualquer pessoa, independente de sua condição física ou comunicacional” (SARRAF, 2010, p. 28).

Para os efeitos da ABNT NBR 9050, aplica-se a seguinte definição quanto à acessibilidade:

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elemento (NBR 9050).

Conforme Teixeira Coelho, podemos entender acessibilidade cultural como: permitir que pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, participem de ati-

vidades que incluem o uso de produtos e serviços dos equipamentos culturais, tais como: cinemas, teatros, museus, exposições entre outros (TEIXERA COELHO, 2004).

Teixeira Coelho apud Viviane Sarraf afirma que, para isso, é necessário conhecer as deficiências em suas especialidades, para que possam elaborar propostas de ação e mediação cultural que atendam as necessidades específicas e anseios de cada público em questão (SARRAF, 2008).

**A Classificação Internacional de Funcionalidade – CIF considera com igual importância o aspecto ambiental, ou seja, os obstáculos sociais que os indivíduos com deficiência enfrentam no seu cotidiano. Suas considerações seguem em concordância com Milton Santos, quanto à complexidade da interação das diferentes partes que formam o todo.**

Conforme os estudos apresentados pela classificação referida, podemos observar que:

a CIF é baseada, portanto, numa abordagem biopsicossocial que incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais. Assim na avaliação de uma pessoa com deficiência, esse modelo destaca-se do biomédico, baseado no diagnóstico etiológico da disfunção, evoluindo para um modelo que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Nesse modelo cada nível age sobre e sofre a ação dos demais, sendo todos influenciados pelos fatores ambientais (FARIAS & BUCHALLA, 2005).

A Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece no Art.1º [...] que são critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições: [...] d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.

**Com isso, o Museu – MCDB tem como grande desafio, buscar caminhos para que toda a sociedade ouvinte e surda tenha acesso não somente ao seu espaço atual, localizado dentro de um parque urbano, com poucas opções de transporte público, mas principalmente, às informações e memórias que o museu disponibiliza em seu acervo, fazendo com que os mais diferentes públicos (surdo, surdocego e indígena surdo) conheçam e compreendam o que as coleções têm para comunicar.**

Sonia Santos e Regina Buccini concordam que a mediação cultural permeia esse caminho no papel formativo, estimulando a compreensão, ou mesmo a inquietação, até a apropriação das mais diversas manifestações culturais, potencializando nas pessoas a oportunidade de observação, registro e apropriação de certos conceitos (SANTOS, 2009).

Para Regina Buccini apud Santos (2009) a mediação cultural traz também a possibilidade de leitura do conjunto de fenômenos à sua volta, podendo contribuir na ressignificação através dos bens culturais, sua compreensão de estar no mundo e de ser humano (BUCCINI, 2009).

Santos (2009) apud Martins (2010) coloca que tanto na relação do museu com sua exposição e serviços, como com seu visitante, espectador, como também, em sua dimensão social, não podemos ver a mediação cultural como “ponte com uma única direção”, não reconhecendo as particularidades “tratando as diferenças” dos interlocutores (MARTINS, 2010).

A Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 trata dessa questão, estabelecendo em seu capítulo VII sobre acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização o seguinte:

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 com 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 braille, 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 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 nos prazos previstos em regulamento.

Buscando atender a essa demanda da lei da acessibilidade, no ano de 2010, o MCDB começa a realizar atividades em parceria com o Centro de Capacitação Profissionais da Educação e Atendimento a pessoa com Surdez da Secretaria de **Educação do Estado de Mato Grosso do Sul – CAS/SED-MS.**

A partir desta parceria, o MCDB e o CAS iniciaram um programa de estudos sobre a Língua de Sinais, Artefatos da Cultura Surda, Arte Surda, Comunidade Surda e as Coleções do Museu, envolvendo os profissionais dessas instituições, criando oportunidade a ambas instituições para uma reflexão a respeito da mediação cultural neste espaço, de maneira ampla, destacando a questão da acessibilidade à comunicação para a comunidade surda, surdo-cega e índio surdo.

Os estudos foram percorridos sempre da língua fonte (Língua Portuguesa) para a língua alvo (Língua Brasileira de Sinais), conforme estabelecido no primeiro artigo Lei. 10.436 de 24 de abril de 2002:

Art. 1º: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a **Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos** de expressão a ela associados. Parágrafo único: Entende-se como **Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão**, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

**Assegurados por essa lei os profissionais do Museu – MCDB e do CAS/SED-MS** buscam interpretar os conceitos teóricos sobre as culturas pretéritas e povos indígenas, estudados para Libras.

Segundo o Art. 2º. do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005:

É considerada pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da **Língua Brasileira de Sinais – Libras**.

Para Ronice Quadros, o termo portador de deficiência auditiva deve ser substituído por pessoa com deficiência e assim define a surdez: "A surdez consubstancia experiências visuais do mundo. Do ponto de vista clínico comumente se caracteriza a surdez pela diminuição da acuidade e percepção auditivas que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural" (QUADROS, 2004, p. 10).

E define o surdo da seguinte forma:

**"Surdos – São as pessoas que se identificam enquanto surdas. Surdo** é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais. Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes" (QUADROS 2004, p.10).

O Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial define a surdocegueira como uma deficiência que apresenta perda auditiva e visual concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver várias formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, de forma a ter acesso às informações, vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho (GRUPO BRASIL, 2003).

Neste trabalho, o grupo de pesquisa dá atenção especial aos indígenas surdos<sup>4</sup> existentes entre parentes, amigos, alunos e professores das escolas indígenas das etnias Guarani/Kaiowá e Terena de Mato Grosso do Sul. Contudo, ainda não há uma discussão mais abrangente sobre a existência de alunos indígenas surdos nas escolas indígenas estaduais, nem mesmo uma discussão quanto à denominação aceita por eles (VILHALVA, 2012).

Segundo essa autora, os indígenas têm sua identidade própria. Pensando em uma posição de serem surdos, alguns pesquisadores usam a denominação, como por exemplo, surdo + a etnia pertencente: Surdo Guarani, Surdo Terena ou Surdo Kadwéu, tal como Giroletti apud Vilhalva (2008) apresentam.

## Metodologia

**A partir da parceria do Museu – MCDB com o CAS/SED-MS inicia-se a construção de uma metodologia participativa, visando à mediação cultural entre o museu e um público formado por surdos, surdocegos, índios surdos, professores, intérpretes, familiares e amigos de surdos, quanto à questão da acessibilidade a comunicação.** Essa proposta já fora estabelecida pela Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que “incumbe ao Poder Público promover a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecer mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação às pessoas com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação para garantir-lhes o direito, entre outros, de acesso à informação, à comunicação, à cultura, e ao lazer.” Além disso, a Portaria nº 466 concede prazo para implementar ações relacionadas à referida lei.

A primeira etapa se deu por meio de um curso de Libras<sup>5</sup> para os colaboradores do museu, que aconteceu uma vez por semana com duração de duas horas de estudos. Em contrapartida, os profissionais do CAS/SED/MS participavam de visitas guiadas no museu, explorando o ambiente de estudo e conhecendo o acervo existente. A cada estudo realizado novas descobertas foram feitas pelos profissionais surdos, descobertas que foram cuidadosamente registradas por meio **de foto e vídeo, sendo utilizadas nas reuniões periódicas de estudos – momento** de troca de conhecimentos específicos entre as equipes envolvidas.

O curso de Libras não prosseguiu como inicialmente proposto, pois a equipe de colaboradores do Museu não conseguiu acompanhar a dinâmica exigida pela metodologia do curso, restando apenas um colaborador, atualmente.

---

<sup>4</sup> Atualmente, com o novo levantamento junto ao CAS/SED/MS o número de índios surdos existentes no estado do Mato Grosso do Sul passou de 30 para 40 indivíduos de diferentes faixas etárias, sendo que a maioria não se encontra nas escolas (VILHALVA, 2012, pag. 128).

<sup>5</sup> Libras é uma das siglas para referir à língua de sinais: Língua Brasileira de Sinais. Esta sigla é difundida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS. LSB é outra sigla para referir-se à Língua Brasileira de Sinais: Língua de Sinais Brasileira. Esta sigla segue os padrões internacionais de denominação das línguas de sinais.

**Após apropriação de conceitos básicos sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras – e Museologia, os profissionais das instituições passaram a se dedicar mais aos estudos dos conteúdos referentes às coleções de arqueologia e etnologia do MCDB, por serem mais viáveis no momento, devido à facilidade de acesso quanto às questões de conservação ou manuseio das peças, como também, para a adaptação de técnicas da educação patrimonial e experimentação arqueológica, planejamento de atividades e produção de materiais de apoio.**

Este projeto foi inicialmente denominado Libras: Cultura e Lazer no Museu. **Coordenado pelas professoras/pesquisadoras do CAS/SED – MS, Shirley Vilhalva, Claudia Ester Soares Candia, contando com a participação dos colaboradores surdos, Jeferson Soares Candia e Ingrid da Silva Witzel, juntamente com o responsável pelo acervo de arqueologia do Museu-MCDB, Dirceu Mauricio Van Lonkhuijzen.**

O objetivo da equipe nesse projeto, primeiramente foi conhecer o acervo existente no museu sobre a cultura e história do povo indígena do Mato Grosso do Sul, **para depois realizar tradução para Língua Brasileira de Sinais – Libras –, respeitando ambas as modalidades (Língua Portuguesa oral-auditiva<sup>6</sup> e Língua Brasileira de Sinais espacial-visual)<sup>7</sup>.** Outro objetivo é produzir materiais em Libras para que futuramente os estudantes surdos, índios surdos, surdocego e profissionais interessados no estudo da língua de sinais possam utilizá-los como fontes de pesquisa, oportunizando assim, o que rege a Convenção dos Direitos Humanos e Decreto da Acessibilidade.

A cada estudo realizado, ambos aprendiam. Enquanto o profissional do Museu-MCDB descobria as riquezas da língua de sinais, quanto à sua estrutura linguística, as professoras/pesquisadoras do CAS/SED-MS e seus colaboradores surdos, se deslumbravam com as histórias do MCDB.

Outra descoberta valiosa nesses estudos foi conhecer a história e a cultura dos povos indígenas existentes no acervo do museu. Essa descoberta fez com que a equipe começasse a registrar os estudos por meio de fotos e vídeos em Libras, construindo material de apoio para a equipe. Os vídeos foram elaborados e produzidos simultaneamente, tornando-se uma prática.

Muitos foram os entraves que a equipe encontrou no momento dos estudos, no que se refere à acessibilidade de comunicação. Para a equipe do CAS/SED-MS, os conteúdos em estudo eram novos e de desconhecimento teórico dos surdos inseridos no projeto. A falta de conhecimento tornava o estudo mais longo, porém a vontade de aprender e conhecer mais sobre os temas estudados como

---

<sup>6</sup> *Língua de modalidade oral-auditiva – As línguas apresentam diferentes modalidades. Uma língua falada é oral-auditiva (português, francês, inglês, etc.), ou seja, utiliza a audição e a articulação através do aparelho vocal para compreender e produzir os sons que formam as palavras (QUADROS, 2004, p. 24).*

<sup>7</sup> *Língua de modalidade visual-espacial (língua de sinais brasileira, língua de sinais americana, língua de sinais francesa, etc.) – Mais utilizada para referir à língua de sinais propriamente dita, que se articula no espaço e é percebida visualmente, mais ligada ao canal ou meio de comunicação, enfocando os movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão (QUADROS, 2004, p. 24).*

a evolução, a pré-história humana no Brasil e a história dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul aumentava cada vez mais.

Os estudos voltados à Arqueologia foram de suma importância, pois muitas eram as curiosidades da equipe do CAS/SED-MS, que aos poucos foram sendo esclarecidas. Pode-se dizer que com isso as pessoas inseridas nesse projeto aprenderam muito.

As informações eram de suma importância, tanto para os ouvintes como para os surdos envolvidos no projeto, mas na falta de alguns sinais em Libras, dificuldades foram surgindo, pois sem os sinais de algumas palavras, os estudos levavam mais tempo, dificultando a evolução do tema estudado. Com isso, a equipe se sentiu com mais sede de estudar e pesquisar a Língua Brasileira de Sinais. Após um levantamento realizado no dicionário Capovilla, voltado para a Língua Brasileira de Sinais e glossários, constatamos que alguns sinais não estavam dicionarizados.

Para facilitar os estudos e a interpretação dos conteúdos direcionados para a área da Arqueologia e Etnologia, o grupo sentiu a necessidade de criar novos léxicos em Libras, facilitando a comunicação e a compreensão dos conceitos estudados pelo grupo.

A preocupação do grupo foi além da orientação personalizada das visitas guiadas nos espaços expositivos, observando-se que, no caso do público surdo, os atendimentos devem ser mais dinâmicos, recorrendo aos exercícios didáticos especificamente preparados para as ações educativas, tais como: ateliers e demonstrações da produção de artefatos de pedra.

No início, para que ocorresse a compreensão dos conceitos estudados sobre a Arqueologia e seus artefatos, a profissional intérprete do projeto, junto com os colaboradores surdos, sentiu necessidade de recorrer por várias vezes aos empréstimos linguísticos lexicais, por falta de um sinal equivalente existente na Libras, principalmente das palavras que foram citadas por várias vezes no estudo, sendo elas: arqueologia, pedra-lascada, pedra-polida, cerâmica arqueológica. Isso



Fotos 1, 2 e 3 – Encontros regulares para troca de conhecimentos entre as professoras/pesquisadoras do CAS/SED/MS e os técnicos do museu – MCDB



Fotos 4, 5, 6, 7 e 8 – Momento de estudo do grupo, conhecendo e aprendendo os conceitos específicos do acervo do MCDB em oficinas, interpretando para a **Língua Brasileira de Sinais – Libras**

também aconteceu no estudo da área da etnologia. Mais uma vez foi necessário recorrer ao uso do empréstimo linguístico lexical ao estudar a história e cultura das etnias (Terena, Guató, Kinikinau, Kadiwéu, Guarani Kaiowá, Ofaié e Atikum) indígenas do Mato Grosso do Sul.

Por meio da datilologia eram transmitidas as informações e conceitos dos estudos aos colaboradores surdos. Esse recurso utilizado naquele momento ajudou muito, porém não era tão eficiente, por tornar os estudos mais demorados para ambos os envolvidos, surdos e ouvintes. Assim, a equipe do CAS/SED-MS se debruçou em estudo e pesquisa para verificar se já existiam sinais em Libras dessas palavras em outros estados, mas nenhum registro foi encontrado e, por este motivo, houve a necessidade de criar novos léxicos na Libras. Um exemplo claro em nossos vídeos é o termo “arqueologia”, palavra grande e que a todo o momento era apresentada em alfabeto manual<sup>8</sup>. Já na área da etnologia usava-se constantemente a terminologia etnia.

Apoiados nos materiais de foto e vídeo já existentes, os colaboradores surdos e dominantes da Língua Brasileira de Sinais, juntamente com os demais profissionais criaram alguns novos sinais em Libras, voltados para área da arqueologia e etnologia e que hoje já estão em uso pela comunidade surda no estado de MS.

Na criação dos novos sinais os profissionais buscaram respeitar a estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais fundamentada nos seguintes parâmetros: a Configuração da(s) mão(s) (CM), o Movimento (M) e o Ponto de Articulação (PA) sendo eles três conhecidos como principais e outros conhecidos como pa-

<sup>8</sup> Alfabeto manual é a datilologia. No alfabeto manual a língua escrita serve de base para as palavras serem digitadas através das mãos. A datilologia é utilizada para soletrar nomes de pessoas, ruas, objetos ou palavras que não possuam sinal equivalente em Libras ou é utilizado para explicar o significado de um ouvinte a um ouvinte.

## Soletreção digital

## Sinal em Libras

A-R-Q-U-E-O-L-O-G-I-A



E-T-N-I-A



Tabela 1

Ilustração dos sinais: Jeferson Candia

râmetros menores: orientação de mão (Or ou Om) e as expressões não manuais – **faciais ou corporais (ENM), apresentados em Ferreira Brito (1990, 1995) e em Quadros (2004, p. 80).**

Este trabalho teve como referência a experiência direta, assumindo a experimentação tecnológica de lascamento e polimento de pedra, realizando um papel importante no desenvolvimento de uma percepção mais profunda e duradoura quanto aos temas arqueológicos.

Estas experiências, contudo, não foram unicamente lúdicas, mas estruturadas em estudos e em pesquisas arqueológicas dos processos de transformação de líticos, em artefatos da cultura material pretérita.

Quanto ao trabalho relacionado às etnias indígenas dos povos do Mato Grosso do Sul, os estudos foram fundamentados em ícones da cultura material, juntamente com pesquisa bibliográfica sobre as etnias em estudo.

Desta forma o trabalho não separou a teoria da prática, ou a investigação da didática. Essa foi uma das estratégias utilizadas para atingir uma comunicação com a pessoa surda. Ainda mais, no que se trata de um conteúdo pouco conhecido da maioria dos públicos ouvintes, assim como a comunidade surda e, para se alcançar sucesso nos estudos, o técnico do museu optou pela comunicação

espacial-visual com a apresentação da Pré-história brasileira partindo dos objetos concretos, onde através de práticas de lascamento e polimento de pedras, e oficinas de argila, foram transmitidos os conceitos de modo de vida nômade dos caçadores e coletores, e o modo de vida dos povos agricultores por meio de sua cultura material lítica ou ceramista.

Seguindo a ideia da experimentação e prática junto à teoria, destacamos a citação de Confúcio:

O que eu ouço, esqueço. O que eu vejo, lembro. O que eu faço, aprendo (Confúcio, 551 a.C. – 479 a.C.).

A partir do pensamento de Confúcio, seguimos a ideia da prática na construção de uma metodologia de trabalho, adaptando técnicas de educação patrimonial à comunicação visual para o público surdo. O construtivismo, em uma rápida explicação, é uma proposta pedagógica derivada da teoria de Jean Piaget, cuja principal premissa é que o conhecimento é construído mentalmente, Piaget (1970) apud Becker (2009).

Segundo Freire, o construtivismo preocupa-se, atualmente, com dois aspectos que influenciam a aprendizagem: o desenvolvimento de materiais que permitam uma atividade reflexiva por parte do aluno e a criação de “ambientes” em cujo contexto a aprendizagem pode ocorrer (FREIRE, 1996).

Neste sentido o trabalho buscou a criação de materiais e ambientes favoráveis à aprendizagem e à compreensão de ideias. Para Albir (2007, p. 145) “conhecer as palavras e compreender suas ideias” é a condição essencial para iniciar um processo de tradução independente do ambiente ao qual se está atuando. Conhecer e compreender as terminologias permite que tradutor as utilize como um apoio à sua tradução.

Nos estudos realizados pela equipe, referentes ao acervo da Arqueologia e Etnologia, muitas dúvidas foram vivenciadas pelo grupo, apresentando dificuldade na compreensão dos conceitos repassados pelo profissional do museu. Tudo era novo para todos, profissionais e surdos que desconheciam a Pré-história e Etnologia do Brasil. Não havendo sinais prontos nessa área, o grupo precisou primeiramente realizar um levantamento de banco de dados da Língua de Sinais, pesquisando em dicionários e glossários os sinais já existentes. Após esse levantamento, o conhecer e o compreender dos conceitos teóricos tornou-se mais fácil para ambos, principalmente para tradutora intérprete envolvida no projeto.

Delimitar a terminologia que atenda aos objetivos do grupo contribuiu e facilitou o desenvolvimento da tradução, de maneira a minimizar incoerências conceituais. Assim, algumas terminologias necessitaram passar por um refinamento para que pudessem atender às exigências propostas do estudo em foco.

Para o bom andamento deste trabalho, a equipe teve a preocupação em realizar um levantamento das terminologias que não são recorrentes no uso da comunidade surda.

É importante destacar que houve casos onde outros intérpretes participaram de eventos como palestras no museu, mas estes não dominavam os conceitos específicos sobre Arqueologia e Etnologia. Isso fez com que a tradução simultânea não acompanhasse o tempo real da informação do palestrante para a pesquisadora surda, havendo assim a necessidade de utilizar a tradução consecutiva.

### Resultados preliminares

Podemos com alguma certeza afirmar que o projeto que se iniciou com o nome de: *Libras – Cultura e Lazer no Museu*, hoje denominado *Projeto Índio Surdo*, apresentou resultados positivos e acompanha o crescimento do Museu das Culturas Dom Bosco na busca pela inclusão de novos públicos. Desde 2010, o projeto vem criando novos sinais em Libras, produzindo materiais, atividades educativas culturais e colaborando com algumas escolas do ensino público da rede estadual, municipal e também escolas privadas que atendem alunos surdos, surdocegos e indígena surdo.

Podemos detalhar alguns resultados em:

#### – Atividades culturais acessíveis

Além da troca de experiências de ambas as partes, profissionais do CAS/SED/MS e do Museu, ocorreram também palestras, miniseminários, videoconferência, visitas técnicas a exposições e visitas direcionadas a grupos de estudantes surdos e surdocegos.

#### – Criação de sinais com base no dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira.

Segundo Capovilla & Rafael,

Nosso Trabalho, como pesquisador ouvintes de boa vontade, sobre barreiras e expandir os limites para mais além do horizonte deve ser o de edificador de pontes sobre fossos, construir viadutos, atravessar fronteiras após fronteiras, descobrir o desconhecido como território humano, e revelá-lo a toda a humanidade. Mas sem jamais perder a perspectiva de que, como ouvintes, ocupamos apenas o lugar de convidados no mundo do Surdo. Não somos, nós ouvintes, os conquistadores que dominam e desvendam os mistérios do Sinal dos Surdos: mas são eles, os Surdos, que nos convidam para o acolhimento de sua casa e nos concedem a revelação dos segredos mais íntimos do seu Sinal. Confiança e respeito são as duas mãos de uma mesma via, daquelas que permitem ir e vir, e voltar sempre (CAPOVILLA & RAFAEL, 2001).

Para elaboração de materiais e novos sinais que visam ao conhecimento do público alvo sobre as coleções de Arqueologia e Etnologia, as professoras/pesquisadoras

do CAS/SED-MS e seus colaboradores surdos, juntamente com o técnico do Museu – MCDB, buscaram registrar por meio de fotos os Sinais para posterior catalogação na ficha de banco de dados, sendo eles:

- Arqueologia ou ciência que estuda as culturas pretéritas através de vestígios;
- Pedra lascada, vestígio de um modo de vida nômade ou caçador coletor;
- Pedra polida, vestígio de um modo de vida sedentário;
- Cerâmica arqueológica, vestígio de um modo de vida agricultor;
- Etnologia, ou ciência que estuda as etnias, no caso do Brasil, os povos indígenas.
- Povos indígenas do MS, sendo estes os: Terena, Guarani, Kinikinaua, Guató e Kadiwéu.

Cabe ressaltar que dois povos do Mato Grosso do Sul, os Atikum e Ofaié, ainda não têm um sinal e nem objetos representativos no acervo do MCDB. Para estes povos usamos a datilologia [empréstimo linguístico lexical].

### – Elaboração de materiais informativos e divulgação

Vídeos informativos, mapa tátil (para uso de surdocegos), banner, registro audiovisual e fotográfico das etapas de estudos.

Dentro deste trabalho, houve a necessidade de elaboração de uma ficha para a catalogação das terminologias que não são muito recorrentes nos textos estudados e que necessitariam ser registradas e pesquisadas, dando-nos suporte para a construção de um glossário em Libras que já está em andamento.



Fotos 9, 10, 11 e 12 – Alguns resultados, tais como: novos sinais, mapa tátil, videoconferência e banner

## Considerações finais

A partir das experiências com acessibilidade cultural, específicas para a comunidade surda, surdocego e índio surdo, o MCBDB começa a reconhecer suas deficiências estruturais e conjunturais quanto ao complexo conceito de acessibilidade, para assim minimizar estes obstáculos e conseguir cumprir sua missão de colocar-se a serviço de uma sociedade em constante transformação, orientando seus trabalhos a fim de sensibilizar os indivíduos sobre o seu patrimônio cultural e de empreender um diálogo constante com diferentes públicos, atraindo-os para o conhecimento, por meio de atividades lúdicas e de aplicação das técnicas de conservação e preservação de seu acervo.

Podemos dizer que o desempenho da tradução e a interpretação em Libras sofrem tensões de todos os lados. Da língua fonte, que apresenta aspectos linguísticos, sociais e culturais específicos. Da língua alvo, que precisa contemplar as especificidades do texto fonte e contemplar suas próprias especificidades no texto alvo. O tradutor/intérprete teve seu momento de sofrimento e de conflito no que se refere à tão discutida fidelidade na tradução, a propalada busca pela equivalência linguística, social e cultural.

Enfim, todas essas considerações refletem o entendimento de que não conseguiremos atingir a tradução ideal. Por mais que o tradutor se esforce em sua atividade, não atenderá a todas as exigências pretendidas, tanto pela língua fonte quanto pela língua alvo. E ainda pelas suas próprias exigências de fidelidade, imparcialidade, literalidade, enquanto tradutor. Portanto, concluímos que poderão ocorrer traduções aceitáveis ou não. E que, na questão da acessibilidade, avaliamos que o projeto desenvolvido no museu MCDB já tem dado frutos.

Hoje o MCDB tem buscado contato com instituições de ensino especial, com o objetivo que aprofundar-se no tema acessibilidade, iniciando agora seus trabalhos voltados ao público cego com a aproximação do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP/DV-MS.

## Referências bibliográficas

ALBIR, A.H. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: ALVES, Fabio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana (Org.). Competência em tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? Desenvolvimento e aprendizagem sob o enfoque da Psicologia II – UFRGS – PEAD. 2009.

BRASIL. *Decreto n. 5.636 de 22 de dezembro de 2005*, Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.libras.org.br/leilibras.php>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098/ 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade

reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm)>. Acesso em 15 de mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n 10.436/2002, Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir** a modalidade escrita da língua portuguesa. Disponível em: <<http://www.libras.org.br/leilibras.php>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n 5.636** de 22 de dezembro de 2005, Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.libras.org.br/leilibras.php>>. Acesso em: 15 de mar. 2013.

CAPOVILLA, Fernando César. RAPHAEL, Valquíria Duarte. Dicionário Enciclopédico Trilingue da Língua Brasileira de Sinais. **v. I e II; [Ilustrações Silvana Marques] – 2. ed.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. 2001.

CHAGAS, Mario de Souza. & STORINO, Claudia M. P. Os museus são bons para pensar, sentir e agir. **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia nº 3**, p. 6-9, Rio de Janeiro, 2007.

FERREIRA, Lucinda. Por uma gramática de Língua de Sinais. [reimpr.] Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FARIAS, Norma & BUCHALLA, Cássia M. A. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Revista Brasileira de Epidemiologia*. 8(2), p. 187-193, São Paulo, 2005.

FREIRE, F. M. & PRADO, M. E. B. B. Professores construcionistas: a formação em serviço. Memórias 3er. Congresso Ibero-americano de Informática Educativa. Colômbia, 1996.

GRUPO BRASIL de Apoio ao surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial. Folheto Informativo sobre Surdocegueira. São Paulo. 2003.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. Cultura surda e educação escolar Kaigang. Dissertação de Mestrado, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GASPAR, A. Museus e centros de ciências: conceituação e proposta de um referencial teórico. Tese (Doutorado em Didática), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. Portaria nº 466, de 30 de julho de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. MEC, Brasília, 2007.

- SANTOS, M. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Ed. Hucitec, 1994.
- SANTOS, Sonia. Acessibilidade em museus. Dissertação (Mestrado do Curso Integrado de Estudos Pós-graduados em Museologia), Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2009.
- SARRAF, Viviane, P. Reabilitação do museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- TEIXEIRA COELHO, José, N. Dicionário Crítico de Políticas Culturais. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- VILHALVA, Shirley. *Índios surdos*: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2012.

# Instrutores Surdos: Um Novo Olhar Sobre as Práticas Linguísticas e Pedagógicas nas Salas de Recursos do Município do Rio de Janeiro

Mônica Astuto Lopes Martins<sup>1</sup>

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode: é reconhecer os limites que a sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte (Paulo Freire).

## Introdução

O objetivo principal desse trabalho é abordar questões referentes ao processo de corroborar com a lei que permite o acesso de profissionais surdos na rede municipal do Rio de Janeiro com vistas a uma educação bilíngue. Vale ressaltar que a finalidade maior vem a ser o atendimento à diversidade dos alunos surdos matriculados na rede municipal, cuja problemática está relacionada às práticas de ensino empregadas pelos professores que desconhecem a singularidade linguística e cultural que eles apresentam. A figura do instrutor surdo nesse espaço tem sido muito importante para a construção das identidades surdas e das práticas permeadas por recursos linguísticos peculiares ao seu modo de ensinar e de ser surdo, incitando assim, mudanças de concepções a respeito das especificidades e das diferenças que podem se revelar durante as atuações destes profissionais surdos no contexto escolar.

A presença do adulto surdo vem se configurando recentemente nos espaços das escolas onde a proposta de uma educação bilíngue, vem sendo implementada para que se efetive realmente em mudanças no próprio trabalho pedagógico. Precisa-se valorizar uma série de produções midiáticas como: vídeos-aula, desenhos, uso de imagens e, o repertório discursivo dispostos nas contações de histórias, poesias, piadas em Libras, dramatizações, teatro surdo, literatura surda, jogos e quizzes em Libras **realizados pelos profissionais surdos – indícios de construção de uma pedagogia surda** que viabilize os aspectos referentes às experiências visuais e linguísticas.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UNIMEP-SP. Pedagoga e professora surda da rede municipal do Rio de Janeiro – E/SUBE/CED/IIA – SME-Rio. Professora do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ, onde atua nas disciplinas do Ensino Superior – Formação de Professores. E-mail: monicastuto@gmail e monica\_astuto@hotmail.com.

A prática desses profissionais chamados instrutores surdos<sup>2</sup> vai além daquela oferecida nas salas de aula, de turmas regulares; uma vez que as escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro vivem na perspectiva de educação inclusiva; pois envolve a construção dos artefatos culturais e as vivências na língua de sinais<sup>3</sup> que os surdos estão promovendo dentro da escola e não só nas salas de recursos, contribuindo assim para a riqueza e o desenvolvimento de uma nova cultura, que é o fortalecimento das trocas dialógicas entre os pares surdos, nas trocas de experiências entre os vários elementos da escola.

Assim sendo, a Sala de Recursos<sup>4</sup> e a escola podem se apropriar dos saberes produzidos no cotidiano, permitindo o acesso às informações que contribuem para reflexões sobre as questões metodológicas, sociais, culturais, políticas e educacionais próprias das práticas de ensino aos alunos surdos.

Em razão disso, o funcionamento e a organização das Salas de Recursos, frequentadas por alunos surdos, precisam incorporar os modos de aprendizagem e ensinamentos peculiares ao sujeito surdo, propondo um espaço de produção de linguagem, onde novos olhares poderão ser construídos a partir do momento em que o instrutor surdo se remete às práticas de ensino contextualizadas, resignificando as suas ações.

Segundo Vygotski (1995), as apropriações de conhecimentos decorrentes do acesso à cultura e o desenvolvimento sociocultural advindo dessas aprendizagens estão subordinados às condições do seu entorno, sendo assim, as significações produzidas e os sentidos atribuídos em relação ao papel do instrutor surdo e do professor ouvinte vão se configurando num fator primordial para o uso e aprendizagem de L1 e L2. De acordo com Bakhtin,

toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro e o significado de um depende da complementação do significado ou dos significados do outro (BAKHTIN, 1995, p. 117-118).

2 Os profissionais surdos, que são contratados para atuar no contexto educacional, são denominados como "instrutores surdos". Eles são muitas vezes encaminhados para trabalhar com alunos surdos em Salas de Recursos multifuncionais, ou nas classes especiais remanescentes, com alunos surdos ou em outros espaços onde esses alunos estejam presentes. *A principal função desses profissionais surdos é serem os responsáveis pela aquisição da língua de sinais por parte dos alunos surdos, no trabalho junto à comunidade escolar,* com os demais alunos, professores, pais e interessados em aprender a Língua Brasileira de Sinais, por meio de oficinas e aulas práticas em língua de sinais.

3 Por línguas de sinais compreende-se que são aquelas línguas gesto-visuais que se caracterizam pelo uso das mãos, dos olhos, do rosto, da boca, enfim, do corpo todo. São compostas por cinco parâmetros (configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial/corporal), o que as distingue das línguas oral-auditivas. Segundo Strobel (1995, p. 1) "As línguas de sinais representam a resposta criativa das pessoas surdas para a experiência visual da surdez."

4 A Sala de Recursos é um espaço em que os alunos com deficiência são atendidos dentro de um quadro de horários determinados de acordo com as necessidades de cada um. Eles são atendidos, individualmente ou em pequenos grupos, de acordo com os níveis e a faixa etária, pelos professores que atuam nesse espaço, colaborando assim para o acompanhamento dos alunos durante o seu processo de aprendizagem de conteúdos propostos em turmas.

A presença do instrutor surdo no espaço escolar provoca várias situações que emergem das relações com o corpo docente da escola. Em algumas escolas, pode haver mudanças e diálogos mais estreitos com os alunos surdos por conta da identificação com o profissional surdo, contribuindo assim para uma autoestima positiva em relação à surdez; podendo também haver uma aproximação entre o professor da Sala de Recursos e o instrutor surdo quando este, como mediador no trabalho, se sensibiliza e busca desenvolver atividades que privilegiem as estratégias pedagógicas pautadas na visualidade e, nas capacidades dos alunos surdos. Mas pode também acontecer estranhamentos com relação às dificuldades quanto à língua e resistência dos professores ouvintes em absorver novas posturas em relação às práticas, ao uso de recursos materiais visuais e tecnológicos, nas propostas de atividades interativas, na elaboração/adequações de avaliações, nas adaptações dos conteúdos trabalhados nas escolas entre outros.

Nos últimos três anos (2010 a 2013), foram realizados vários investimentos, capacitações e implementações de políticas educacionais por parte da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O Instituto Municipal Helena Antipoff, que antenado às atuais necessidades de um trabalho voltado para o uso e a disseminação da Língua de sinais nas escolas e nas Salas de Recursos, buscou implantar a proposta de Escolas-Piloto Bilíngue onde ocorre uma concentração maior de alunos surdos matriculados, disponibilizando professores e profissionais (instrutores surdos, intérpretes de Libras) para exercerem suas funções.

Junto ao esforço para que a proposta bilíngue seja efetivada, há a necessidade de promover também mudanças nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino de alunos surdos. A carência de profissionais surdos com formação, de professores bilíngues para atender a uma grande demanda de alunos surdos matriculados na rede municipal, gera alguns entraves além da questão da formação dos profissionais envolvidos nesse processo. Nas Salas de Recursos deve ser repensado o atual panorama das escolas municipais que já realizam ou disponibilizam ambientes linguísticos para atender às especificidades de aprendizagem das crianças e jovens surdos.

Nesse contexto, é válido lembrar que as leis e demais documentos, como por exemplo, o Decreto nº 5.626/2005, expressam garantias de oferta de educação bilíngue para alunos surdos durante a sua escolarização tanto na educação infantil como também no ensino fundamental. Percebemos a importância da língua de sinais, sendo ofertada às crianças surdas, o mais cedo possível, para impulsionar a formação de suas funções psíquicas e mentais, abrindo assim possibilidades ao aprendizado e desenvolvimento das capacidades, das habilidades, além das aptidões e da linguagem (VYGOSTKI, 1995; LEONTIEV, 1988).

Segundo Lodi e Lacerda (2009), foi a partir da oficialização (Lei nº 10.436/2002) e da regulamentação da Libras (Decreto nº 5.626/2005) que se possibilitou os avanços em relação às políticas que reconhecem os direitos linguísticos dos alunos surdos e iniciou-se inúmeras discussões referentes ao reconhecimento da Língua de sinais como o principal fio condutor de todo o trabalho pedagógico nos espaços

educacionais e fundamental para as práticas de ensino mais adequadas às suas especificidades dentro de uma perspectiva de educação bilíngue.

As políticas educacionais reconhecem a singularidade linguística dos surdos, mas infelizmente, ainda esbarramos nas questões das práticas pedagógicas que ainda se encontram em construção na grande maioria das escolas. Muitas práticas eram tradicionais e se limitavam a cópias, avaliações com consultas a cadernos e livros, atividades de associação de palavras isoladas, simplificação de conteúdos, pautadas pela normalidade, desconsiderando as diferenças e possibilidades de aprendizagem dos alunos, como também a existência das diversas identidades existentes entre os surdos (PERLIN, 1998).

No caso do processo de ensino-aprendizagem de duas línguas no contexto escolar, é fundamental que a criança surda desenvolva simbolicamente os conceitos e as representações em sua primeira língua (L1) por meio da aquisição da língua de sinais. O conhecimento desta língua é que possibilitará à criança surda o acesso às informações e aos significados necessários para a sua melhor compreensão e aprendizagem da outra língua, a Língua Portuguesa (L2).

#### Práticas de ensino e estratégias peculiares

A metodologia de ensino para alunos surdos não é a mesma aplicada ao ensino de alunos ouvintes. A dinâmica das aulas para surdos deve estar sempre contextualizada, usando-se variados recursos imagéticos. Os profissionais surdos muitas vezes, utilizam-se de relatos de histórias contadas em Libras, e até organizam um acervo de vídeos-aula e atividades com o uso de imagens. Há também a tentativa de criação de jogos e do glossário de sinais e de palavras ou expressões que equivalem ao sentido.

A organização dessa sala deve contemplar além dos recursos imagéticos, mesas e cadeiras agrupadas e organizadas, de forma circular ou em "U" para que possibilite um campo maior de visualização com os colegas e com os professores. E nos momentos de interação, é preciso que os alunos sejam estimulados a narrarem suas experiências linguísticas, nos diferentes contextos, onde o aluno se sinta desafiado a desenvolver o seu imaginário simbólico, as suas construções complexas sobre determinados temas próprios da língua, despertando assim para a sua expressividade bilíngue.

Por isso, é importante uma parceria entre o instrutor surdo e o professor ouvinte nesse trabalho pedagógico com os alunos surdos, onde ambos são imprescindíveis no desempenho de suas ações na disseminação e circulação da Libras na rotina escolar como também, na apropriação de conhecimentos circulantes no contexto escolar.

No entanto, para contemplar o uso e a circulação da língua de sinais, se faz imperativo a presença de profissionais surdos para atuar nos espaços educacionais. O adulto surdo, legítimo modelo linguístico de sua comunidade, é quem possibilitará a aquisição da língua de sinais por meio das interações e interlocuções com crianças e jovens surdos, colaborando na formação da subjetividade, inserindo-a na cultura.

Para aquisição da língua de sinais como uma primeira língua a convivência com um professor surdo se torna fundamental, pois sendo a língua de sinais brasileira a língua de instrução, os professores (e/ou instrutores surdos) são os que mais dominam a língua. Quando são professores, são os mais indicados para garantir o processo de aquisição da língua [...] O professor surdo pode ser o modelo de como nós, surdos, precisamos ser, em termos linguísticos e culturais (QUADROS, 2005, p. 31).

## Relação entre os profissionais instrutores surdos e alunos surdos nas escolas

Na construção de uma pedagogia que privilegie a diferença surda dentro do contexto educacional de uma escola na perspectiva inclusiva, o fundamental é que os alunos surdos tenham contato com seus pares (colegas e adultos surdos) nas interações e trocas dialógicas para um pleno desenvolvimento cognitivo e linguístico.

O ideal é que se criem espaços linguísticos apropriados para que isso ocorra, agrupando-os num quantitativo significativo (mínimo de seis alunos) nas salas de aulas e/ou nas Salas de Recursos, que deve atender diariamente a esses alunos no contra turno, fomentando o fortalecimento da identidade cultural desse alunado surdo nas escolas municipais. Segundo Quadros (1997), a criança surda precisa de contato com outros surdos para que possa constituir-se na comunidade cultural, social e linguística, desenvolvendo-se assim a sua identidade.

De acordo com Bakhtin (1992, 1995), é fundamental o uso social da língua, as mediações linguísticas com o outro em diferentes contextos em que ocorram, para que possam apropriar-se dos signos e das ferramentas culturais que são historicamente determinadas.

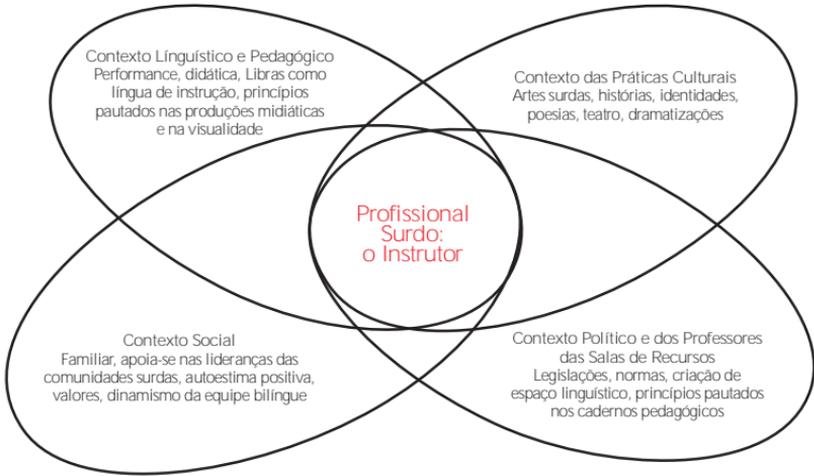
O professor ouvinte da Sala de Recursos pode ter a oportunidade de começar a ter um novo olhar sobre o profissional surdo, ao qual cabe a função de promover um cenário de interações, onde o ajuntamento de saberes, práticas e estratégias de ambos possa contribuir para uma reconstrução pedagógica no campo da pedagogia visual (CAMPELLO, 2006).<sup>5</sup>

O fato de o professor ser fluente em Libras não é suficiente para que seja um bom professor de língua de sinais; é importante que ele conheça cada vez mais sobre a Libras, o seu funcionamento, e reflita sobre seus aspectos metodológicos e educacionais (LACERDA & CAPORALI, 2001, p. 33).

---

<sup>5</sup> Para Campello (2006, p. 130), a pedagogia visual pretende "a exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos 'olhares' aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender 'o saber' e 'a abstração' do pensamento imagético dos surdos."

É preciso que a Sala de Recursos incorpore o estilo discursivo próprio dos sujeitos surdos, com o acesso e a exploração de várias produções visuais, vários recursos didáticos e midiáticos, aparatos visuais que são utilizados pelos profissionais surdos. A significação, recriação e interpretações de conceitos e de significados devem ser permeadas pela Língua de sinais e pela Língua Portuguesa presente nos conteúdos escolares.



### Considerações finais

As Escolas-piloto Bilingües devem se configurar em equipes bilingües,<sup>6</sup> tornando-se, por excelência, **locus – ou espaços – que os próprios alunos surdos, frequentando sistematicamente, transformem por meio de suas desenvolvuras de interlocução nas práticas sociais bilingües, isto é, no uso das duas línguas: a Libras e a Língua Portuguesa.**

A participação dos profissionais surdos é fundamental no registro das práticas envolvendo ações pedagógicas, pois a partir daí novas ressignificações das práticas escolares estão contribuindo na formação docente.

<sup>6</sup> Prover as escolas com uma equipe que tenha profissionais capacitados e qualificados: instrutores surdos, intérpretes educacionais de Libras, professores bilingües, professores surdos, professores especializados das salas de recursos que tenham conhecimento acerca da singularidade linguística dos surdos, etc.

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Iara Yaguello. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, **que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 10 da Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436. Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a **Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mar. 2002.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice Muller e PERLIN, Gladis T. (Orgs). Estudos Surdos II (Série Pesquisas). Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2006. p. 101-131.

FREIRE, Paulo. A pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de, CAPORALI, Sueli Aparecida. O papel do instrutor surdo no ensino de Língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica-escola de Fonoaudiologia da UNIMEP: focalizando a questão metodológica. Relatório final de pesquisa, FAP/UNIMEP, 2001.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5. ed. São Paulo: Ícone Editora, 1988. p. 59-83.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs). Uma escola e duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

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

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

QUADROS, Ronice Muller de. O "BI" em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

STROBEL, Karin L. Surdez: **abordagem geral**. Curitiba: APTA – Gráfica e Editora, 1995.

VYGOTSKI, L.S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Obras Escogidas. Volume III, Madrid: Visor, 1995. p. 11-46.

**Instituto Nacional de Educação de Surdos**

**Comissão Editorial**

Rua das Laranjeiras, nº 232 — 3º andar  
Rio de Janeiro — RJ — Brasil — CEP: 22240-003  
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224  
E-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br







Realização

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Ministério da Educação

