

PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DE SURDOS



POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

PROTAGONISMO E LIBERDADE DE EXPRESSÃO EM ESPAÇOS SURDOS

CONSTRUÇÕES LINGUÍSTICA

Professor e aluno: a construção da aprendizagem e de conhecimentos novos sem a necessidade constante de intérprete de Libras

GTS DO CONGRESSO INTERNACIONAL 2015

Confira a segunda parte dos relatos de experiência dos profissionais do INES que coordenaram aos Grupos de Trabalho

DESCRIÇÕES IMAGÉTICAS NA LIBRAS

Problematiza-se o perigo de se analisar as línguas de sinais em bases de línguas orais, podendo gerar um apagamento da visualidade

Criada em 2000, a Revista Arqueiro é uma publicação semestral do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, divulgada nas versões impressa e on line. Desde sua criação, o principal foco de atuação vem sendo a divulgação de experiências práticas dos profissionais ligados à área de educação de surdos e/ou afins.

Dessa forma, destacam-se abordagens teóricas e práticas sobre o ensino-aprendizagem de diversas áreas e disciplinas que dialogam nos diferentes níveis de ensino: da Educação Básica ao Ensino Superior. Dentre as experiências de ensino, destacam-se a apresentação e divulgação de relatos de experiências docentes em sala de aula e de profissionais ligados à área da surdez (pedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, tradutores-intérpretes, etc). Busca-se também divulgar contribuições da práxis profissional voltadas à formação inicial e continuada de professores e coordenadores que atuam ou pretendem atuar nessa área.

Além de artigos e relatos de experiência, a revista publica resenhas e entrevistas, cujo foco esteja direcionado para a área da surdez, além de divulgar espaços culturais e artísticos com acessibilidade para os sujeitos surdos.



ARTES: Ramon Linhares | Lápis pastel seco sobre contornos de fotografia (surdosol).

R E V I S T A

Arqueiro

PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO DE
EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS E PRÁTICAS
EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

INES
Instituto Nacional
de Educação de Surdos



Ministério da
Educação



• SUMÁRIO •

REVISTA ARQUEIRO
ISSN 1518-2495

GOVERNO DO BRASIL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Aloizio Mercadante

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

DIRETOR GERAL
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

**DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO**
Gabriela Rizo

**COORDENAÇÃO DE PROJETOS
EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS**
Gilsilene Gonçalves de Moraes

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Nádia Postigo

PUBLICAÇÕES INES

COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES
Fabiola de Vasconcelos Saudan
Gabriela Rizo
Gilsilene Gonçalves de Moraes
Luiz Alexandre da Silva Rosado
Ramon Santos de Almeida Linhares

SECRETÁRIA
Amanda Albernaz de Freitas

ORGANIZADORES DESTA EDIÇÃO
Gabriela Rizo
Luciana Andrea Furtado
Marisa Gomes
Osilene Cruz
Ricardo de Souza Janoario

COORDENAÇÃO EDITORIAL EXECUTIVA
Gabriela Rizo
Luiz Alexandre da Silva Rosado
Ramon Santos de Almeida Linhares

**PROGRAMAÇÃO VISUAL
E DIAGRAMAÇÃO**
Ramon Santos de Almeida Linhares

Rua das Laranjeiras, nº 232 – 3º andar, SL 306
Rio de Janeiro – RJ - Brasil – CEP: 22240-003
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br

DOSSIÊ
EXPERIÊNCIAS SURDAS
(Parte II)

**A EDUCAÇÃO
DE SURDOS
NO ENSINO
SUPERIOR**

06

Ricardo Janoario
Rodrigo Rosso

**LÍNGUA
PORTUGUESA
COMO L2 NO
ENSINO
SUPERIOR**

14

Aline Xavier
Valéria Campos Muniz

**A EDUCAÇÃO
FÍSICA E ESPORTES:
UM OLHAR
PARA A INCLUSÃO
DOS SURDOS**

22

Clévia Sies Barboza
Luciane Cruz Silveira

FLUXO CONTÍNUO
DE ARTIGOS ENVIADOS

**POLÍTICA
LINGUÍSTICA:
INSTRUÇÃO EM
LIBRAS DOS
PROFESSORES
OUVINTES**

30

Lucio Lugão
de Macedo

**DESCRIÇÕES
IMAGÉTICAS
NA LIBRAS**

50

Marcos luchi

Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – Vol.1 (jan/jun 2000) –
Rio de Janeiro : INES, 2000 – v. : il. ; 21 cm.

Semestral
ISSN 1518-2495

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


CDD – 371.912



EDITORIAL

O objetivo da Revista Arqueiro é veicular experiências de trabalho relacionadas ao universo surdo. Nesse sentido, esta edição traz os relatos de profissionais do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES que coordenaram os Grupos de Trabalho (GT) ocorridos no XX Congresso Internacional do INES/ XIV Seminário Nacional de 2015. Nesse evento, foram organizados quinze grupos de trabalho com temáticas específicas. A proposta foi a troca de conhecimentos entre pares, incluindo profissionais do INES e a comunidade externa, uma vez que a interação com diversos atores do âmbito da surdez traz para o Instituto uma perspectiva sobre as expectativas do país inteiro com relação às políticas públicas da área.

Nesta edição, contamos com relatos de três grupos, nos quais o público de várias partes do Brasil pôde expor seu trabalho fora do INES, em diálogo com nossos profissionais. O



primeiro, A Educação de surdos no ensino superior, teve como objetivo discutir questões do Ensino Superior para surdos no século XXI, tendo como base o texto da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação – 1998, da Conferência Mundial sobre Educação Superior, estabelecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O segundo grupo, Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua no Ensino Superior, analisou o papel que a Língua Portuguesa (LP) vem ocupando, tanto na modalidade oral quanto escrita, desde o início da escolarização dos surdos em várias instituições de ensino que a LP como segunda língua. O artigo Educação Física e Esportes, discutido no terceiro grupo, apresenta discussões e textos elaborados por participantes surdos e ouvintes, que dominam a Libras e são atletas, profissionais da área ou têm interesse pela temática contemporânea, e muito relacionada ao evento das Olimpíadas. Contamos ainda com o artigo, Política Linguística: Instrução em LIBRAS dos professores ouvintes, na seção de fluxo contínuo da revista. E outro artigo dedicado a problematização dos Descritores Imagéticos na LIBRAS.

Agradecendo aos autores, desejamos a todos uma boa leitura

Dr. Elitover




EXPERIÊNCIAS

Surdas

Relatos de experiências dos Grupos de Trabalho (GT)
ocorridos no Congresso Internacional do INES de 2015

PARTE 2



A EDUCAÇÃO
DE SURDOS
NO ENSINO
SUPERIOR

LÍNGUA
PORTUGUESA
COMO L2 NO
ENSINO
SUPERIOR

A EDUCAÇÃO
FÍSICA E ESPORTES:
UM OLHAR
PARA A INCLUSÃO
DOS SURDOS

Trazemos nessa edição a segunda parte dos relatos de três desses Grupos de Trabalhos desenvolvidos no Congresso Internacional do INES 2915. Encontros que contaram como contribuições de várias partes do Brasil e trabalhos de fora do INES, em diálogo com nossos profissionais. A proposta foi realizar troca de conhecimentos entre pares, com finalidade de ampliação do universo dos participantes. Incluem-se aqui os próprios profissionais do ines, uma vez que a interação com diversos atores do âmbito da surdez traz para o instituto uma perspectiva com relação ao que interessados do país inteiro esperam das políticas públicas da área.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

RICARDO JANOARIO

Professor Adjunto do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

RODRIGO ROSSO

Professor Surdo. Pedagogo em Educação Especial. Professor em Educação de Surdos. Professor de Língua de Sinais. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).



APRESENTAÇÃO

O GT 07 – A Educação de surdos no ensino superior – teve como principal objetivo discutir questões do Ensino Superior para surdos no século XXI, tendo como tópicos de discussão: formação de professores bilíngues, formação continuada de profissionais (professores, intérpretes, técnicos), metodologias de ensino para surdos, novas tecnologias educacionais, políticas públicas para educação de surdos e os desafios e dificuldades relacionadas à igualdade de condições no ingresso e na permanência de estudantes no Ensino Superior. Tal discussão teve como base o texto da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, – 1998, da Conferência Mundial sobre Educação Superior, estabelecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A relevância do GT se pautou na preocupação com a formação e o desenvolvimento político-científico-pedagógico de profissionais da educação.

O GT 7 teve como público-alvo professores e alu-

nos surdos e ouvintes interessados em debater a temática do Ensino Superior para surdos. No primeiro dia, foram apresentados dados do Censo IBGE (2010) com o quantitativo da população com deficiência e a comparação dos tipos de deficiência no Brasil, seguidos de estatísticas da Organização

“POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS DESAFIOS E DIFICULDADES RELACIONADAS À IGUALDADE DE CONDIÇÕES NO INGRESSO E NA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR.”

Mundial de Saúde (2011), da Sociedade Brasileira de Otologia e da American Academic Audiology. Além desses dados, foi exposto o quantitativo sobre os estudantes surdos presentes no Ensino Superior brasileiro num intervalo de 2002-2009 (MEC/INEP). Após a breve explanação dos coordenadores, as atividades tiveram a seguinte sequên-

cia: formação de duplas, seguida da discussão do texto selecionado, do levantamento de tópicos importantes, da entrega da produção das duplas e de suas respectivas considerações finais.

No segundo dia, a organização se deu pela apresentação dos tópicos levantados no dia anterior, discussão dos tópicos em grupos de 3 componentes, elaboração da justificativa do tópico selecionado pelos trios e apresentação dos tópicos ao grupo. Coube aos coordenadores analisar os textos produzidos pelos participantes e compilar os principais tópicos elencados.

No terceiro dia, os coordenadores apresentaram os temas escolhidos, seguidos de análises debatidas e organizadas pelo grupo, além da composição do relatório final do GT. O relatório teve como objetivos despertar a preocupação com a formação de profissionais envolvidos com a educação de surdos, desenvolver debates político-científico-pedagógicos sobre o Ensino Superior, discutir a qualidade da educação de sujeitos surdos e estimular o debate sobre educação bilíngue no Ensino Superior.

**“DE FATO,
PERCEBEMOS
QUE O GRUPO
FOI**

**PROTAGONISTA
DO PROCESSO,
DISCUTINDO A
METODOLOGIA
PROPOSTA, CUJA
TAREFA SE FEZ
PELO PRÓPRIO
PROCESSO. A
FUNÇÃO DOS
COORDENADORE
S FOI A DE
AUXILIAR NO
DESENVOLVIMEN-
TO DO GRUPO
ENQUANTO
UNIDADE.”**

ARTICULAÇÕES

Fazer parte do GT 7 e debater sobre o Ensino Superior para surdos significou levar para o centro das discussões a necessidade de se pensar quais têm sido as propostas e alternativas de qualidade de ensino no âmbito da educação superior. Debater temas de grande relevância com um gru-

po de pessoas de diferentes Estados proporcionou a análise de múltiplas realidades que estão geograficamente distribuídas nos diferentes estados brasileiros. O tema da educação de surdos no Ensino Superior despertou no grupo a capacidade de solução de problemas, a interação entre Libras e Língua Portuguesa, a comunicabilidade entre os participantes, ao interagirem para um tema comum que requer responsabilidade social de uma maneira geral da sociedade e, especificamente, do Instituto Nacional de Educação de Surdos enquanto órgão singular do Ministério da Educação.

De fato, percebemos que o grupo foi protagonista do processo, discutindo a metodologia proposta, cuja tarefa se fez pelo próprio processo. A função dos coordenadores foi a de auxiliar no desenvolvimento do grupo enquanto unidade. O destaque do GT 7 se deu na utilização de duas línguas como instrumento intensificador da produção de conhecimento construída na coletividade, a partir do avanço das etapas sugeridas. Vale ressaltar as atitudes dos participantes no co-

letivo, sem deixar de considerar que cada sujeito, surdo ou ouvinte, traz consigo uma “bagagem” de experiências singulares e genuínas. O GT 7 mostrou-se como um lugar dinâmico de troca de ideias e propostas para o Ensino Superior com pessoas surdas, além de contribuir significativamente para construção do relatório final

Algumas dificuldades podem ser tecidas, como por exemplo: ausência de um acompanhamento sistemático ao grupo, tendo em vista a celeridade do tempo na produção de um relatório final. Além disso, a ausência in loco da avaliação do trabalho realizado, pois, muitas vezes, tivemos que interromper as reflexões sobre uma determinada ideia e conseqüentemente o impacto desta junto aos autores do processo. É importante destacar que no trabalho de grupo deve-se evitar a prática que se esgota em si e priorizar a verdadeira práxis. Ao interagir com o grupo, pode-se perceber as contradições, os conflitos, desafios e as tensões que englobam o Ensino Superior para surdos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE CONTRIBUIÇÕES

As contribuições do GT7 estão agrupadas em 6 grandes blocos, os quais foram temas de destaque durante os três dias de debate no XIV Congresso Internacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos / XX Seminário Nacional do INES: experiências surdas políticas e práticas. Tais temas trouxeram para a prática profissional a possibilidade de se repensar a prática docente com alunos surdos. Além disso, as temáticas elencadas são

**DEVENDO-SE
FACILITAR O
ACESSO NO
SENTIDO DE
VALORIZAR AS
EXPERIÊNCIAS E
TALENTOS
INDIVIDUAL E
COLETIVAMENTE
DO SUJEITO
SURDO,
RECONHECENDO-
O ENQUANTO
MINORIA
LINGUÍSTICA.**

importantes no que diz respeito aos saberes pertinentes à formação do sujeito (surdo) no Ensino Superior. Portanto, os temas apresentados a seguir poderão servir de base para o desenvolvimento institucional que se propõe a ofertar o Ensino Superior com alunos surdos.

1. ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

De acordo com a Declaração Mundial sobre educação de surdos no século XXI: Visão e Ação 1998, para grupos específicos, há necessidade de flexibilidade no acesso ao Ensino Superior, devendo-se facilitar o acesso no sentido de valorizar as experiências e talentos individual e coletivamente do sujeito surdo, reconhecendo-o enquanto minoria linguística. Observamos o ingresso de surdos no Ensino Superior efetivamente nos cursos bilíngues (Letras/Libras e Pedagogia Bilíngue) com vestibulares em Libras, garantindo a especificidade

linguística. Para tal tema, o grupo ressaltou alguns pontos relevantes tais como: falta de uma metodologia adequada para o ensino a alunos surdos, possibilidade de se aperfeiçoar a didática, discussão mais intensificada da cultura surda, monitoria para surdos, atendimento pedagógico individual: flexibilidade no acesso, representatividade do surdo e nivelamento em LP.

No que tange à permanência, encontra-se também a falta de recursos didáticos específicos para boa compreensão dos conteúdos e, conseqüentemente, de profissionais com formação adequada e continuada para o bom exercício. Soma-se a isso a importância do apoio constante para a formação, valorização e capacitação para os intérpretes (TILS) já ingressos nas universidades e a viabilização de novos concursos para a categoria de nível E. Portanto, não é suficiente a flexibilização do curso no acesso, mas a criação de recursos/ações de permanência e conclusão do curso, de modo que o aluno se desenvolva de forma plena, alcançando os objetivos propostos para a formação de nível superior.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES

Quando abordamos o tema formação de professores/as para atuação no Ensino Superior, é preciso considerar a existência de instituições bilíngues e de instituições que trabalhem com a inclusão. Foi diagnosticada pelo grupo a ausência de profissionais qualificados, o aumento de espaços de formação inicial e continuada, a partir da Lei Federal nº 10.436/02 e do Decreto nº 5.626/05, que regulamenta essa lei.

É necessária a formação (inicial e/ou continuada) de docentes em uma perspectiva bilíngue.

Compreende-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) ofereçam, cada vez mais, cursos diversos voltados para formação bilíngue para surdos e que estimulem seus docentes a buscarem, permanentemente, o aprendizado concernente às identidades surdas e ao aprendizado dos surdos/as. Temas como: formação continuada, ensino, pesquisa e extensão foram destaques nessa etapa.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS (PROFESSORES, INTÉRPRETES, TÉCNICOS ETC.)

O grupo considerou, imprescindíveis nessa etapa, a formação continuada de professores e profissionais intérpretes para atualização e contato com as especificidades linguísticas e culturais da Língua de Sinais. Dessa

“(...) DESSA FORMA,

**CONSEGUE-SE
PENSAR E CRIAR
MATÉRIAS
DIDÁTICAS
APROPRIADAS PARA
LIDAR COM A
SUBJETIVIDADE E
CONCEITOS
ACADÊMICOS EM
SEGUNDA LÍNGUA.**

**TAMBÉM, GARANTIR
A MAIOR
PARTICIPAÇÃO
POSSÍVEL DESSES
PROFISSIONAIS EM
TODAS AS
ATIVIDADES DE
FORMAÇÃO, COM
DISPONIBILIZAÇÃO
DE VERBAS PARA
ESTE FIM.”**

forma, consegue-se pensar e criar matérias didáticas apropriadas para lidar com a subjetividade e conceitos acadêmicos em segunda língua. Também, garantir a maior participação possível desses profissionais em todas as atividades de formação, com disponibilização de verbas para este fim.

O grupo considerou, imprescindíveis nessa etapa, a formação continuada de professores e profissionais intérpretes para atualização e contato com as especificidades linguísticas e culturais da Língua de Sinais. Dessa forma, consegue-se pensar e criar matérias didáticas apropriadas para lidar com a subjetividade e conceitos acadêmicos em segunda língua. Também, garantir a maior participação possível desses profissionais em todas as atividades de formação, com disponibilização de verbas para este fim.

4. METODOLOGIAS DE ENSINOS DE SURDOS

Ficou explícito nas falas do grupo que ainda estamos nos adaptando a essa nova realidade, em que se

**“COMPREENDE-SE QUE AS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR (IES) OFEREÇAM,
CADA VEZ MAIS, CURSOS
DIVERSOS VOLTADOS PARA
FORMAÇÃO BILÍNGUE PARA
SURDOS E QUE ESTIMULEM
SEUS DOCENTES A
BUSCAREM,
PERMANENTEMENTE, O
APRENDIZADO
CONCERNENTE ÀS
IDENTIDADES SURDAS E AO
APRENDIZADO DOS
SURDOS/AS.”**

**A PROPOSTA É
UMA TROCA DE
EXPERIÊNCIA E
ATUALIZAÇÃO
DE NOVOS
SINAIS DA
LÍNGUA DE
SINAIS
BRASILEIRA.**

englobam novas metodologias de ensino para surdos. Assuntos que foram temas de destaque durante os debates do grupo: estratégias didáticas, adaptação de conteúdos, carga horária das disciplinas, investimento na formação, criação de materiais didáticos, recursos visuais, projetos interdisciplinares.

5. NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Foi unânime a proposta de que o INES se responsabilize em desenvolver novas tecnologias para o ensi-

no de alunos surdos, a começar pela organização de sinais acadêmicos, focando as informações, e os conhecimentos específicos para que se criem glossários e, a partir de então, um site que permita o acesso para todos os Estados do Brasil e reagrupo os glossários das áreas dos conhecimentos específicos. A proposta é uma troca de experiência e atualização de novos sinais da Língua de Sinais Brasileira.

6. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS DO ENSINO SUPERIOR

Para tal discussão, o grupo levantou alguns pontos relevantes tais como: protagonismo surdo, utilização da Língua de Sinais, proteção social, garantia do atendimento, projetos de desenvolvimento de potencialidades, currículos bilíngues e representatividade de surdos em instância deliberativa. Tais temas permitiram despertar o debate de uma proposta de educação bilíngue, buscando o reconhecimento da surdez enquanto diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a educação superior brasileira, principalmente a pública, esteve limitada a uma pequena parcela da população. O ensino superior brasileiro continua um espaço não universalizado, cujo acesso está legalmente condicionado às capacidades acadêmicas individuais, ou seja, uma educação implicada em instigar o individualismo, estimular a competição, gratificar pela produtividade, reprimir pelos resultados não alcançados, possibilitando escolher os bem mais capacitados e adaptados ao meio acadêmico.

Contudo, entendemos a Educação como um trabalho social, cujo resultado depende do desenvolvimento social de um país, dos limites e possibilidades políticas e econômicas de determinada realidade. É um instrumento importante na contribuição, tanto na tarefa de desvelar ideologias, desmistificar falsas expectativas atribuídas a ela, quanto uma ferramenta que possibilita conhecer a realidade. É, portanto, uma prática marcada pelas lutas

estabelecidas entre as disputas por sobrevivência dos indivíduos em sociedade.

As instituições de Ensino Superior não parecem preparadas para enfrentar os desafios cotidianos, levando em consideração que as mudanças necessárias para sua forma de organização, funcionamento, contradições, antagonismos vividos pelo meio acadêmico não consistem em tarefas de simples resolução. Tal despreparo, mais do que conjuntural, aparenta ser estrutural, pois a ideia de instituição universitária está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa resistência às pres-

ões externas, enfim, à repulsa à mudança.

Diante dessa perspectiva, o GT7 se pautou na preocupação com a formação e o desenvolvimento político-científico-pedagógico de profissionais da educação superior voltados para a qualidade da educação de sujeitos surdos. Além disso, pretendeu estimular o debate sobre vários temas: qualidade da educação, educação bilíngue, novas tecnologias, língua, registro e conhecimento, gestão e o controle do Ensino Superior, gestor surdo, financiamento do ensino e da pesquisa, mercado de trabalho, professores surdos e o ensino

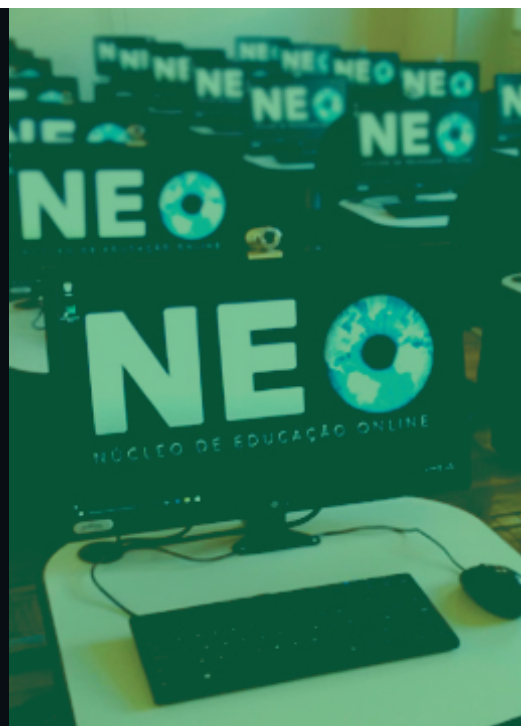
de Libras, responsabilidade das instituições, as condições de trabalho e os desafios e dificuldades relacionadas à igualdade de condições no ingresso e na permanência de estudantes surdos no Ensino Superior.

A proposta do GT 7 teve como objetivo iniciar a discussão que reconheça a igualdade de oportunidade da população surda no Ensino Superior, destacando o valor da diversidade linguística, cultural e social com intuito de dirimir a opressão sobre o sujeito surdo, abrindo-lhe possibilidades para seu empoderamento. ●

**PARA CONHECER
MAIS SOBRE A
EDUCAÇÃO A DISTANCIA
DO INES E O NÚCLEO DE
EDUCAÇÃO ONLINE**

ACESSE:

neo.ines.gov.br/neo/



ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA NO ENSINO SUPERIOR

ALINE XAVIER

Professora adjunta do
Instituto Nacional de
Educação de Surdos (INES).
Doutora em Letras pela
Universidade do Estado do
Rio de Janeiro.

VALÉRIA CAMPOS MUNIZ

Professora adjunta do
Instituto Nacional de
Educação de Surdos (INES).
Doutora em Letras pela
Universidade do Estado do
Rio de Janeiro.



APRESENTAÇÃO

Este trabalho pretende relatar as contribuições advindas do GT 4, Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua no Ensino Superior, desenvolvido durante o XIV Congresso Internacional do INES e o XX Seminário Nacional do INES.

O Grupo de Trabalho, coordenado pelas professoras Aline Xavier e Valéria Muniz, teve por objetivo problematizar questões importantes na educação superior de sujeitos surdos, como o papel que a Língua Portuguesa vem ocupando, tanto na modalidade oral quanto escrita, desde o início da escolarização em instituições de ensino. A proposta de trabalho dos GTs foi muito significativa, por agrupar diferentes profissionais e pesquisadores, de diferentes universidades e Estados, em torno de uma temática que aflige todos aqueles que trabalham com surdos: o ensino da Língua Portuguesa como L2.

Dispostos em grupos, durante os quatro encontros, os participantes do GT analisaram o texto “Encontros e desencontros da língua escrita”, de Lilliane

Ferrari Giordani, buscando mapear e compreender a aprendizagem da língua escrita pelo aluno surdo e apresentando proposições que pudessem levar à melhoria da qualidade do aprendizado da Língua Portuguesa como L2. Os debates foram embasados também pela leitura de outros documentos, como a Lei 10436, denominada Lei de LIBRAS e o Decreto 5.626/05, que orientaram a reflexão sobre o ensino de LP como L2, o papel da escola e o lugar que ela ocupa na formação de aprendizes surdos, no que diz respeito ao ensino de LP, as relações da escola com a língua de sinais e com a cultura surda. Além disso, a análise do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa / MEC / SECADI - foi um importante texto motivador de debates acerca da necessidade de se estabelecerem políticas públicas efetivas que garantam educação de qualidade e escolas bilíngues aos sujeitos surdos.

A heterogeneidade do Grupo de Trabalho, composto por profissionais da área de educação, profes-

sores de Língua Portuguesa em cursos de graduação de Letras-Libras, pedagogos, intérpretes e tradutores de LIBRAS e alunos de cursos de Pedagogia de diferentes estados do Brasil, construiu uma fecunda rede analítica dos textos produzida em dinâmicas de leituras em grupo, apontamento de questões consideradas de maior relevância nos textos, apresentação de proposições para resoluções de problemas identificados no panorama atual de ensino de LP como L2 no Ensino Superior, além de importantes relatos de experiências sobre a aquisição do português como segunda língua, alguns de sucesso, outros de angústia e frustração.

ARTICULAÇÕES

Um GT estruturado em um congresso de proporção internacional e pensado na perspectiva de construção colaborativa de proposições, ainda que ancorado em um eixo específico, traz em si como característica inevitável a diversidade. Seus componentes, oriundos de diferentes estados, culturas e instituições do país contribuem sobre-

maneira para que o mesmo tema —o ensino de LP como L2 no Ensino Superior— seja visto e revisto sob ângulos distintos, a partir de experiências e práticas que se confrontam e se complementam durante os debates. As múltiplas visões do mesmo tema, as diversas referências trazidas pelos participantes não só estimulam as discussões, mas forçam o exercício de (auto)reflexão sobre a práxis educativa citada nos planos pedagógicos das instituições de ensino, mas passível de questionamento quanto aos modos de proceder institucionais acerca das políticas linguísticas e da garantia de que Língua Portuguesa escrita, como língua de instrução, juntamente com Libras, viabilizem a formação bilíngue dos sujeitos surdos.

Desse modo, a construção de sentidos que foram dados aos textos e documentos analisados durante os encontros do GT de Língua Portuguesa como L2 no Ensino Superior demandou posicionamentos críticos acerca da atuação de cada instituição representada pelos participantes do GT, não apenas com objetivo de confrontar práticas, mas de apontar caminhos reso-

lutivos aos entraves percebidos no processo de aprendizagem do aluno surdo, assim como reafirmar importantes passos institucionais promovidos por algumas instituições de ensino representadas no GT.

Citado como referência nacional na educação de surdos, o INES se estabeleceu, durante os encontros,

**“A FORMAÇÃO
ESPECÍFICA DE
DOCENTES COM
FORMAÇÃO EM
LÍNGUA
PORTUGUESA
COMO L2 E O
CONHECIMENTO
DE LIBRAS”**

como parâmetro para que se fizessem comparações com as atividades desenvolvidas nas instituições de Ensino Superior representadas no GT. A formação específica de docentes com formação em Língua Portuguesa como L2 e o conhecimento de Libras, a necessidade de produção de material didático específi-

co e de qualidade ofertado ao aluno surdo, a urgência em se discutir estratégias de ensino de LP como L2 no Ensino Superior para garantir o acesso do aluno surdo aos textos e conteúdos acadêmicos, as formações de profissionais intérpretes, o predomínio de adaptação de métodos de ensino de língua estrangeira sem proposta específica para o ensino de português como L2 para alunos surdos foram questões insistentemente levantadas durante os fóruns de discussões e confrontadas com a realidade de cada instituição e as orientações e obrigações já existentes tanto na Lei 10436 – Lei de Libras, quanto no Decreto 5.626 que a regulamenta.

Para além das críticas àquilo que foge à garantia de políticas linguísticas efetivas e de educação de qualidade de sujeitos surdos, as ideias apresentadas durante os encontros previam uma maior articulação interinstitucional para prover de recursos aquelas instituições que ainda demandam de orientação técnica e projetos de incentivo para a resolução dos problemas apresentados quanto à aprendizagem de portu-

**“FICOU EVIDENTE,
NAS COLOCAÇÕES DOS
PARTICIPANTES, A
URGÊNCIA DE UMA
MOBILIZAÇÃO NO
SENTIDO DE CRIAR
SEMINÁRIOS REGIONAIS
QUE DISCUTAM
PONTOS CRUCIAIS PARA
A DIFUSÃO DA LÍNGUA
PORTUGUESA ESCRITA
COMO GARANTIA DE
ACESSO DE PESSOAS
SURDAS À EDUCAÇÃO.”**

guês escrito pelo aluno surdo.

Ficou evidente, nas colocações dos participantes, a urgência de uma mobilização no sentido de criar seminários regionais que discutam pontos cruciais para a difusão da Língua Portuguesa escrita como garantia de acesso de pessoas surdas à educação, obrigação presente no artigo 13 do Decreto 5.626, que prevê que o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, seja incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de Nível Médio e Superior, assim como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Os desdobramentos desses encontros regionais, ainda segundo as ideias propostas pelos participantes, desencadeariam outras ações, como a criação de materiais acadêmicos específicos para o ensino de LP como L2, o aumento da oferta de formação e capacitação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras, a ampliação e diversificação de cur-

sos de graduação ofertados a sujeitos surdos, a oferta de cursos de extensão de LP como L2 para alunos surdos etc.

De forma convergente, mas não consensual, as questões apresentadas pelos participantes do GT de Língua Portuguesa como L2 no Ensino Superior somaram demandas de reformas e expansão das práticas institucionais diretamente ligadas ao ensino do português escrito para alunos surdos e orientaram um caminho de continuidade de discussão das questões apresentadas, a fim de garantir a continuidade do debate para além dos encontros do GT. A ma-

nutenção da discussão desenvolvida dentro do Grupo de Trabalho é condição essencial para que se estabeleçam redes de integração entre agentes que pensam a educação do surdo no Ensino Superior e que essa rede avance para instâncias deliberativas maiores, como possibilidade de cobrança e efetiva resolução das questões levantadas durante o Grupo de Trabalho.

CONSIDERAÇÕES SOBRE CONTRIBUIÇÕES

Como preocupação central, destacaram-se, em conformidade com a leitura proposta pelo GT, duas problemáticas: a metodologia de ensino e a escrita do aluno surdo. Como havia professores surdos presentes no grupo, a discussão pode ser debatida sob o ponto de vista tanto dos professores ouvintes quanto dos surdos. Algumas questões aventadas:

- ausência de cursos de pós-graduação sobre o ensino de L2;
- ausência de comunicação entre as institui-

**“DEMANDAS DE
REFORMAS E
EXPANSÃO DAS
PRÁTICAS
INSTITUCIONAIS
DIRETAMENTE
LIGADAS AO
ENSINO DO
PORTUGUÊS
ESCRITO PARA
ALUNOS
SURDOS”**

- ções de Ensino Superior sobre os andamentos das pesquisas;
- falta de ofertas de cursos que abranjam outros campos de trabalho diferentes da licenciatura;
 - ausência de um ensino básico de qualidade, que prepare o aluno para adentrar no Ensino Superior;
 - dificuldade de leitura por parte dos alunos, prejudicando o ensino/aprendizado de diferentes disciplinas;
 - consolidação precária da língua materna, LIBRAS, no ensino básico.

A partir desse levantamento, comuns em diferentes partes do país, discutiram-se as diferentes propostas de cursos superiores e as tentativas de erros e acertos por parte dos profissionais. Os anseios de todos confluíram para um mesmo ponto: como ofertar um curso superior de qualidade a um aluno surdo com pouco conhecimento de mundo, domínio incipiente da escrita e muita dificuldade de interpretação? Como ensinar conteúdos específicos se o conhecimento da se-

“A DIFUSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO GARANTIA DE ACESSO DE PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO, OBRIGAÇÃO PRESENTE NO ARTIGO 13 DO DECRETO 5.626, QUE PREVÊ QUE O ENSINO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA, COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA PESSOAS SURDAS”

gunda língua revela-se tão precário? Em virtude do pouco entendimento da estrutura e funcionamento da língua, a leitura e a produção de textos, de maneira geral, são tarefas penosas para o surdo. Ainda que ao surdo seja possibilitada a realização de provas em LIBRAS, a aquisição do conhecimento se dá por intermédio da língua portuguesa e muitos surdos ainda são decodificadores de palavras, ou seja, leem num processo de pareamento sem, contudo, atribuir significado ao todo.

Numa dinâmica natural, diferentes narrativas sobre experiências metodológicas foram relatadas, mas como o tempo do GT era curto e o grupo grande, apenas poucas experiências foram compartilhadas, por

exemplo: trabalhos com leitura e estratégias de ensino que deram certo, projetos desenvolvidos com o intuito de desenvolver a prática situada da escrita, atividades multimodais e interdisciplinares, entre outras.

Outra questão abordada foi o que se costuma chamar de bilinguismo. Não só no Rio de Janeiro, mas em outros estados, nenhuma das duas línguas é bem trabalhada no ensino básico inclusivo. Nas escolas da rede pública, faltam professores com domínio da LIBRAS e, apesar da presença do intérprete em algumas delas, as estratégias não são direcionadas aos alunos surdos, mas aos ouvintes. Outro ponto discutido foi a funcionalidade do AEE, que deveria ser a de um atendimento suplementar e não a de fa-

**"NO TOCANTE À
AQUISIÇÃO DA
LÍNGUA
PORTUGUESA, FOI
CONSENSUAL A
IMPORTÂNCIA DA
LIBRAS PARA O SEU
APRENDIZADO (...)**

**COMO
POSSIBILIDADE DE
REPRESENTAÇÃO
SOCIAL, DE
CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA E,
PRINCIPALMENTE,
COMO VIA DE
ACESSO AO
CONHECIMENTO."**

zer as vezes da sala de aula, ficando os alunos surdos em desvantagem de aprendizado em relação aos ouvintes.

Inquestionável foi a relevância da parceria família/escola na formação educação dos alunos. Eixo estruturador do desenvolvimento humano, essa parceria ainda pouco atuante, compromete o desenvolvimento cognitivo e linguístico de muitos alunos surdos que nascem em sua maioria em famílias ouvintes sem co-

nhecimento da LIBRAS e sem conhecimento do que significa a surdez, acarretando consequências desastrosas no desenvolvimento psíquico e social da criança surda. Muitos pais sentem-se confortáveis por proporcionarem um ambiente escolar para seu filho, independente se esse vai ou não aprender. Afinal, como são surdos, paira sobre eles a áurea da incapacidade, isto é, o problema é do filho e jamais da metodologia, da falta de profissionais adequados, da falta de materiais, entre outros.

No tocante à aquisição da Língua Portuguesa, foi consensual a importância da LIBRAS para o seu aprendizado, sendo ressaltada a condição do seu estudo como direito e não como imposição ouvinte ou muito menos como imposição de língua oficial, mas como possibilidade de representação social, de construção identitária e, principalmente, como via de acesso ao conhecimento. O domínio precário da língua foi assinalado como o grande causador do índice de evasão escolar do aluno surdo dos cursos superiores. Daí a necessidade de uma metodologia que vá ao encontro de

sua especificidade, ao considerar uma concepção visuo-espacial em sintonia com sua cultura.

CONCLUSÃO

Assim, de forma convergente, mas não consensual, as questões apresentadas pelos participantes do GT de Língua Portuguesa como L2 no Ensino Superior somaram demandas de reformas e expansão das práticas institucionais diretamente ligadas ao ensino do português escrito para alunos surdos e orientaram um caminho de continuidade de discussão das questões apresentadas, a fim de garantir a continuidade do debate para além dos encontros do GT. A manutenção da discussão desenvolvida dentro do Grupo de Trabalho é condição essencial para que se estabeleçam redes de integração entre agentes que pensam a educação do surdo no Ensino Superior e que essa rede avance para instâncias deliberativas maiores, como possibilidade de cobrança e efetiva resolução das questões levantadas durante o Grupo de Trabalho. ●

www.ines.gov.br/coines

COINES



**CONGRESSO
INTERNACIONAL
E SEMINÁRIO
NACIONAL
DO INES**



A EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES: UM OLHAR PARA A INCLUSÃO DOS SURDOS

LUCIANE CRUZ SILVEIRA

Mestre em
Diversidade e
Inclusão pela
Universidade Federal
Fluminense (UFF) em
2015. Professora de
Libras do INES.

CLÉVIA FERNANDA SIES BARBOZA

Doutoranda em Ensino de
Bióciências e Saúde (IOC - Fiocruz).
Mestre em Diversidade e Inclusão
pela UFF em 2015. Professora
Bílingue de Educação Física com
Prolibras Tradução e Interpretação
2013 e Ensino da Libras 2015.



APRESENTAÇÃO

Os esportes nos remetem a grandes eventos mundiais, tais como a Copa do Mundo e as Olimpíadas, sendo que este último teve como sede o Brasil em 2016. O estímulo pró-saúde pode e deve ser realizado através dos esportes e das aulas de Educação Física (EF), sendo que, quando falamos de surdos, ocorre a dificuldade devido à ausência de sinais na Língua de Sinais Brasileira (LSB) que pode acarretar o déficit de entendimento dessa área pelos surdos (ex: execução e regras). O trabalho aqui relatado nos remete a discussões e textos elaborados por participantes surdos e ouvintes, com um perfil pré-estabelecido de dominar a LSB, ser atleta, profissional da área ou ter interesse pela temática, dentro do Grupo de Trabalho (GT) Educação Física e Esportes, desenvolvido durante o Congresso do INES, em 2015. Foram três dias de pleno desenvolvimento de um texto final que possibilite demonstrar a importância de neologismos de sinais dentro da área da EF, bem como adaptações plausíveis de serem realizadas pelos professores e profissionais

da área, ofertando plena participação dos surdos no fantástico mundo desportivo. Ainda foi apresentado um glossário contendo os 33 sinais dos esportes olímpicos em Libras, intitulado SurdeSports, oferecendo acessibilidade comunicacional e permitindo que a LSB se torne uma das primeiras línguas de sinais com acesso linguístico a todos os esportes olímpicos.

ARTICULAÇÕES

A surdez, por ser uma deficiência meramente sensorial, não afeta o desenvolvimento físico e motor dos indivíduos (Ferreira, 2011), permitindo que os surdos participem ativamente das aulas de Educação Física e dos esportes. O Congresso do INES, em 2015, trouxe uma nova abordagem com a formação de Grupos de Trabalhos organizados e divididos por temáticas. Esse novo perfil do Congresso permitiu que o público participasse de temáticas relativas ao seu interesse, o que favorece a ampliação de colocações mais pontuais, uma vez que os interessados se inscreveram em uma área pela qual possuíam in-

teresse ou domínio. Os participantes trouxeram questões muito próximas ao que já vem sendo trabalhado para permitir a participação dos surdos nas aulas de EF e Esportes. Questões como falta de neologismos ou registro de sinais, necessidade de adaptação de materiais, domínio de Libras pelos profissionais da área e janelas em Libras foram os tópicos levantados de forma quase unânime.

As Surdolimpíadas são o evento multiesportivo mais antigo depois dos Jogos Olímpicos, tendo sua primeira versão em 1924 em Paris. Os surdos do Brasil e do mundo encontram-se nesse grande espetáculo que ocorre a cada quatro anos e que possui em sua base 20 esportes de verão, que também fazem parte dos 33 esportes olímpicos (ICSD, 2014). Esse dado reflete um interesse concreto em atualização dos surdos para que possam participar de forma ativa dos grandes eventos.

De forma democrática, os participantes colocaram suas opiniões e interesses, bem como as dificuldades encontradas para a participação de surdos nas aulas de EF ou nos Esportes.

Textos foram sendo produzidos com auxílio de textos-base, perguntas norteadoras e esclarecimentos de dúvidas entre os grupos, e, de forma conjunta, o fio foi sendo tecido até ocorrer um fechamento maior com as ideias trazidas pelo público.

Este trabalho teve como objetivo descobrir meios que permitam a inserção do surdo no mundo desportivo e o ensino de Educação Física através dos diferentes olhares oferecidos para a constituição do surdoatleta.

CONSIDERAÇÕES SOBRE CONTRIBUIÇÕES

O formato do GT ofereceu ao coordenador um público mais ativo e participativo. O público inscrito já demonstrava interesse/ participação/domínio no assunto abordado, no caso, Educação Física e Esportes. Este novo formato levou à formação de um grupo seleto e mais específico, que contribuiu de forma intensa. Devido a esse fato, a visão se tornou mais uniforme, permitindo o surgimento de dúvidas e ideias relativas à temática, levando a uma colcha de retalhos

mais fácil de ser construída. As reflexões do GT poderão permitir ao INES o desenvolvimento mais específico de disciplinas, formando uma grade curricular melhor trabalhada por temáticas. Os textos, quando bem

APESAR DO NÚMERO CRESCENTE DE PROFISSIONAIS FORMADOS NA ÁREA DE LETRAS-LIBRAS, MUITOS SINAIS NÃO FORAM CRIADOS E/OU NÃO FORAM REGISTRADOS, LEVANDO À DIFICULDADE DE TRADUÇÃO NA ÍNTEGRA DE MATERIAL NA LÍNGUA PORTUGUESA PARA A LSB.

escritos e coesos, poderão de uma forma mais suscinta facilitar um trabalho multidisciplinar, uma vez que serão de mais fácil entendimento pelos responsáveis designados para os demais temas.

O próprio fato de haver coordenadores que dominam a temática facilitou o acesso e a retirada de dúvidas pelos demais profissionais, alunos, pais e comunidade em geral.

O tema específico do GT - Educação Física e Esportes -, beneficia, de forma clara, uma maior articulação da instituição com a sociedade. A sociedade, através da mídia, principalmente a televisão, oferece aos surdos e ouvintes a possibilidade de desenvolvimento físico e cognitivo, saúde, inclusão social saudável, entre tantos outros benefícios trazidos pela prática esportiva. Apesar da característica visuoespacial da Educação Física, os sinais envolvendo diferentes esportes não existem na LSB. Isso poderia ser justificado pelo fato de os surdos, diante das formações discursivas, expressarem-se e constituírem-se como sujeitos assujeitados, marcados por uma ideologia, sendo, portanto, o reflexo da sociedade na qual estão inseridos, pelos preconceitos e desinformações (Strobel, 2007). Assim, o sujeito surdo pode ser livre para dizer tudo, e participar dos desportos com autonomia, todavia, sempre conti-

nua submetido a essa língua. Ele torna-se assujeitado em função de outrem, ou de um saber, ou da Língua Portuguesa, o que reduz o conhecimento e conceito sobre os sinais da sua língua de sinais em si. Para Orlandi (2005):

...ser assujeitado, significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injustiças ideológicas (ORLANDI, 2005, p.53).

“PERMITIR AO INES O DESENVOLVIMENTO MAIS ESPECÍFICO DE DISCIPLINAS, FORMANDO UMA GRADE CURRICULAR MELHOR TRABALHADA POR TEMÁTICAS.”

Desse modo, é interessante ressaltar que com as conquistas nos cursos de Letras-LIBRAS, cujas disciplinas que envolvem as questões sobre a educação e linguística dos surdos, no caso da Língua de Sinais Brasileira (LSB), motivaram a buscar a sua independência nos discursos e reflexões nas pesquisas da língua de sinais e, posteriormente, a sua inserção na sociedade como profissionais da língua (CERNY, 2009). Assim, com esse crescimento acadêmico da comunidade surda, a análise da sua riqueza linguística e da necessidade da criação de novos sinais, incluindo na área de Educação Física, se torna um processo prenunciado e necessário.

CONCLUSÃO

Apesar do número crescente de profissionais formados na área de Letras-LIBRAS, muitos sinais não foram criados e/ou não foram registrados, levando à dificuldade de tradução na íntegra de material na língua portuguesa para a LSB. Esse fato também pode ser observado na área de Educação Física.

CABE RESSALTAR QUE ESTAMOS VIVENDO UM MOMENTO OPORTUNO PARA A ATUALIZAÇÃO DA LSB A PARTIR DO NEOLOGISMO DE SINAIS PARA OS 33 ESPORTES OLÍMPICOS, COM A PROXIMIDADE DAS OLIMPÍADAS RIO 2016

Os sinais existentes na LSB podem ser classificados como icônicos ou arbitrários. Segundo Strobel e Fernandes (1998), sinais icônicos são “[...] gestos que fazem alusão à imagem do seu significado. [...] enquanto sinais arbitrários [...] são aqueles que não mantêm nenhuma semelhança com o dado da realidade que representam.” (STROBEL E FERNANDES, 1998, p. 7). Verificamos a dificuldade de ensino através da LSB pela falta de sinais existentes, o que acarreta transtornos para os professores e intérpretes em transmitirem conceitos, o que torna os surdos mais excluídos (RUMJANEK, 2013).

**“O NEOLOGISMO DE SINAIS
DENTRO DA ÁREA
ESPORTIVA FOMENTA A
PRÁTICA INCLUSIVA, NÃO
OBSTANTE, FORNECE
MATERIAL PARA QUE OS
PROFISSIONAIS DA ÁREA SE
TORNEM BILÍNGUES. ESTE É
O INTERESSE MAIOR
DENTRO DESTA ÁREA E NÃO
SOMENTE ADAPTAÇÕES DE
MATERIAIS E MERAS
DEMONSTRAÇÕES
REALIZADAS POR
PROFESSORES E
INTÉRPRETES.”**

Cabe ressaltar que estamos vivendo um momento oportuno para a atualização da LSB a partir do neologismo de sinais para os 33 esportes olímpicos, com a proximidade das Olimpíadas Rio 2016, que será a primeira olimpíada da América do Sul. O Brasil, através do glossário SurdeSportes, poderá ser pioneiro na acessibilidade dos esportes olímpicos à população surda, permitindo, além do entendimento dos esportes pelo uso desses sinais que serão disponibilizados online, também o descobrimento de exímios atletas e a inclusão dos surdos na sociedade através dos desportos.

A democracia é exercida quando ocorre o respeito pela L1 (primeira língua) dos surdos, a Libras. É direito do surdo optar pela sua língua materna segundo a Lei 10.436/02 e o Decreto

5.626/06.

O neologismo de sinais dentro da área esportiva fomenta a prática inclusiva, não obstante, fornece material para que os profissionais da área se tornem bilíngues. Este é o interesse maior dentro desta área e não somente adaptações de materiais e meras demonstrações realizadas por professores e intérpretes. ●

REFERÊNCIAS

BARBOZA, C. F. S. et al, Sports, Physical education, Olympic games, and Brazil: the deafness that still should be listened, Creative Education, 2015.

CERNY, Roseli, Zen Revista E-Curriculum: v. 4, nº. 2, 2009. <http://www.pucsp.br/ecurriculum>

FERREIRA, E. L. (Org.) Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência; Confederação Brasileira de Dança em Cadeira

de Rodas, Mogi das Cruzes: 2011.

FRYDRYCH, L. A. K. - Rediscutindo as noções de arbitrariedade e iconicidade: implicações para o estatuto linguístico das línguas de sinais. ReVEL, v. 10, nº 19, 2012. [www.revel.inf.br].

ORLANDI, E. Análise de discurso: princípios & procedimentos. 6 ed. São Paulo: Campinas, 2005.

RUMJANEK, V. e BARRAL, J. Glossário científico em Língua Brasileira de Sinais – Sistema Imune. Revista Espaço , nº39, p. 96, 2013.

STROBEL, K.; FERNANDES, S. Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

STROBEL, K. L. História dos Surdos: Representações 'Mascaradas' das Identidades Surdas. In: QUADROS, R.; PERLIN, G. (Orgs). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. <http://www.editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>

SITES ACESSADOS

http://www.deaflympics.com/ic_sd.asp?history, em 30 de novembro de 2015.

PARA CONHECER MAIS SOBRE OS CAS ACESSE:



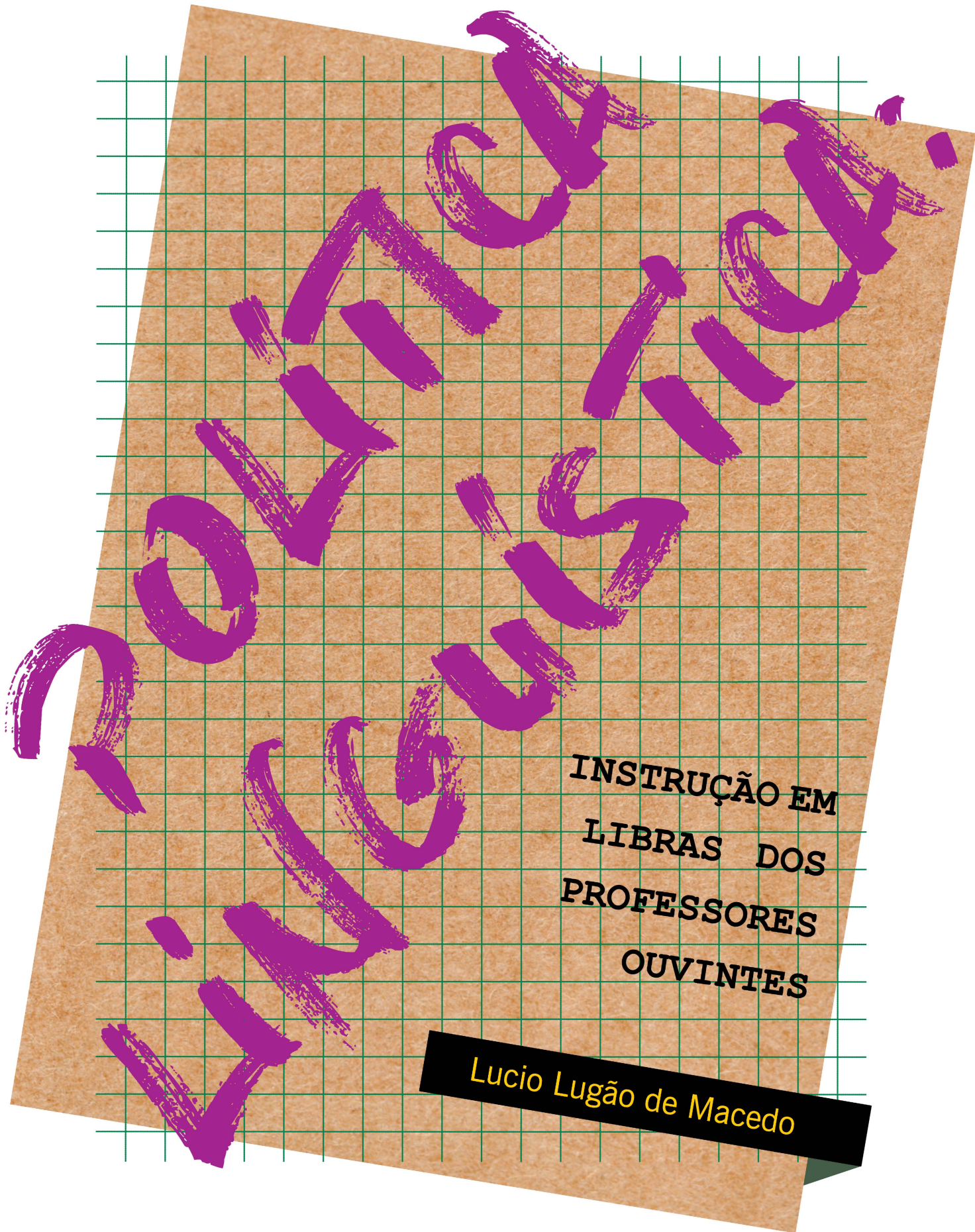
<http://www.ines.gov.br/ines-e-cas-apresentacao>

FLUXO

POLÍTICA
LINGUÍSTICA:
INSTRUÇÃO EM
LIBRAS DOS
PROFESSORES
OUVINTES

DESCRIÇÕES
IMAGÉTICAS
NA LIBRAS

CON TI NUO



**INSTRUÇÃO EM
LIBRAS DOS
PROFESSORES
OUVINTES**

Lucio Lugão de Macedo

RESUMO

Este artigo tem como foco pesquisar sobre professores ouvintes e a instrução em Libras para alunos surdos no Ensino Superior, proporcionando ambiente confortável na sua própria língua, observando a interação entre professores e alunos e a relação com a construção da aprendizagem e de conhecimentos novos sem a necessidade constante de intérprete de Libras, com professores bilíngues, e, mais importante, favorecendo a interação entre professores e estudantes e o uso da língua de sinais no cotidiano do Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A legislação da Libras, a educação de surdos e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como língua oficial das comunidades surdas do Brasil, pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, trouxeram mudanças significativas para educação dos surdos e garantem o direito linguístico aos cidadãos surdos.

O artigo 05, do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), determina que a formação docente para o ensino de LIBRAS na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso Normal Superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham se constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. Assim, de acordo com Quadros (2005, p.27), “o bilinguismo pode ser considerado, entre tantas possíveis definições: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”.

A atual política educacional de bilinguismo é muito importante para a comu-

LUCIO LUGÃO DE MACEDO – Professor de Libras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Graduado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-graduando em Educação de Surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

nidade surda, já que valoriza o conhecimento da língua de sinais como língua de pensamento das pessoas surdas, incentiva o português como segunda língua para que a inclusão dos surdos na sociedade ouvinte seja facilitada, além de valorizar o conhecimento da língua de sinais por ouvintes, que possibilita uma interação maior entre surdos e ouvintes. A Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 são marcos na ampliação das políticas e na própria mudança em relação à língua de sinais. Outras leis que também contribuem para a acessibilidade das pessoas surdas são: a Lei 12.319/13, que regulamenta a profissão de intérprete de LIBRAS, e a Lei 10.098/00, que fala da importância da acessibilidade das pessoas surdas em diferentes espaços sociais e culturais.

Com relação ao Ensino Superior, sabemos que, atualmente, os cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas e os cursos de Fonoaudiologia têm a disciplina de Libras como obrigatória. Assim, todos os futuros professores têm contato com a Libras, ainda que pouco. Porém, é preciso mais. Os professores precisam compreender a importância de o aluno surdo ter contato com outros surdos fluentes em Libras, respeitar a língua de sinais e a língua portuguesa igualmente e conhecer as duas línguas.

O movimento de luta da comunidade surda não parou. Atualmente, está na pauta reivindicatória a disseminação da educação bilíngue para surdos.

Durante o tempo que cursei a pós-graduação em um curso bilíngue, expe-

vido a qualquer custo principalmente em nome dos interesses desta ou daquela disciplina, o reconhecimento da visibilidade do tradutor (e da tradutora) passa a abrir novas perspectivas e a construir novas interfaces que não tem como metas a perseguição irreduzível do mesmo e a "disciplina" da tarefa tradutora, mas o exame das consequências e implicações da complexa produção de significados que qualquer tradução necessariamente promove entre o doméstico e o estrangeiro, entre tradutor e autor, ou entre o "mesmo" e o outro (ARROJO, 1998, p.454)

Segundo Arrojo (1998), a relação que comumente existe entre professores e intérpretes pode tornar a compreensão mais complicada. A interação entre professores que não conhecem a língua de sinais nem sempre possibilita a escolha de estratégias de ensino adequadas à língua de sinais.

Os alunos surdos, muitas vezes, solicitaram aos professores que explicassem diretamente em Libras para facilitar a compreensão. A partir dessas experiências, percebi a importância de se pensar em políticas educacionais e linguísticas para o Ensino Superior.

OBJETIVO GERAL

Este trabalho tem como foco a Educação Bilíngue no Ensino Superior, observando a dinâmica em determinada Instituição Federal, buscando alinhar pesquisa teórica, entrevistas com estu-

rimentei aulas com professores ouvintes que sabiam e que não sabiam língua de sinais. Os que sabiam podiam dar aulas ou explicações diretamente em Libras e os que não sabiam eram acompanhados por intérpretes que faziam a tradução.

Em momentos em que os professores ouvintes utilizavam diretamente a língua de sinais para falar ou explicar algo aos alunos surdos, os surdos demonstravam ter mais facilidade em compreender as informações do que quando a informação era traduzida.

Os professores que não sabem língua de sinais dependem dos intérpretes para explicar ou se comunicar. Muitas vezes, os professores ouvintes que não conhecem a língua de sinais não pensam em estratégias para que as informações fiquem mais claras para os alunos surdos. Assim, o que acontece é que os intérpretes acabam sendo considerados responsáveis pelas adaptações e explicações. O que se tem discutido é que o papel dos intérpretes não é de pensar estratégias de ensino, mas sim possibilitar acesso a informações em outras línguas através da tradução.

Portanto, a presença do intérprete é importante para que aconteça a inclusão das pessoas surdas nos diferentes espaços, mas, nos espaços educacionais não há necessidade apenas da transmissão de ideias, mas também da interação entre os pares, produção de sentidos e construção de conceitos. A presença do intérprete pode não garantir isso, já que, na interpretação, algumas ideias não são possíveis de ser apenas traduzidas.

Em lugar de um incomodo "problema teórico" que precisaria ser resol-

dantes e observação do cotidiano em relação à interação entre professores/estudantes e o uso da língua de sinais.

Além do objetivo apresentado, também pretendo observar como os professores atuantes no curso de pós-graduação bilíngue, utilizam ou não a língua de sinais. Pretende-se observar, além disso, como essa utilização ajuda na interação entre alunos e professores e entre alunos e no conteúdo discutido, na estratégia de percepção/ recepção para alunos surdos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Recentemente, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais tem sido implementada nos cursos de Ensino Superior de Formação de Professores, atendendo ao que é estabelecido no Decreto 5.626/05. Algumas pessoas estudam a disciplina de Libras, mas além de aprenderem pouco a língua de sinais, não conhecem a história, cultura e pensamento surdo. A língua de sinais ganhou maior visibilidade, mas ainda não há professores bilíngues formados suficientemente ou que usem a língua de sinais em sala de aula.

Certamente, há um ganho com a difusão desta língua, suas características e o reconhecimento da diversidade linguística que perpassa a comunidade surda, mas não se pode esperar que essa disciplina torne os profes-

res bilíngues. (LACERDA, 2015, p. 37).

O Decreto tem orientações de educação bilíngue para níveis diferentes (infantil, fundamental, médio e superior), mas nem todos com a descrição da implementação das ações.

Mas um espaço bilíngue não significa apenas manter a presença de intérpretes ou de pessoas que saibam Libras. De fato, um espaço bilíngue precisa tornar disponível a interação entre alunos, professores e outros profissionais, respeitando as duas línguas que devem circular no ambiente, sem impedimentos.

Há que se ter cuidado para que essa exigência quanto a aprendizagem da Libras não seja vista como um conhecimento a ser incorporado pelo professor em sala de aula regular quando ministra suas aulas, pois isso implicaria uma prática de comunicação bimodal, na qual sinais são usados na estrutura da língua portuguesa. Desrespeitando-se assim, a língua de sinais, como ocorreu no passado, com sérios prejuízos para educação dos surdos. Uma prática bilíngue sem a presença do intérprete, só poderia ser desenvolvida por instituições de ensino para surdos ou em classes cuja língua de instrução seja a Libras, voltadas preferencialmente para alunos surdos, nas quais todo o ensino será então realizado por meio da Libras. (LACERDA, 2015, p. 38).

O espaço acadêmico, para ser confortável para o surdo, precisa ter respeito a sua cultura, precisa ter também professores que façam instrução em Libras, permitindo que o aluno se desenvolva bem e sem impedimentos. Na pós-graduação, isso é um fator importante para que o pesquisador surdo possa

desenvolver maneiras de pesquisar e, assim, crescer academicamente.

O espaço de conforto e a relação de acadêmicos de mestrado e doutorado que compartilham o mesmo espaço universitário, além das oportunidades de pesquisa e aquisição de conhecimentos. Nesse âmbito há duas áreas de estudos surdos que se confluem: a Educação e a Linguística. As áreas de pesquisas acadêmicas mais avançadas em nível de pós-graduação mantêm uma relação de liberdade e acolhimento do surdo que vive sua cultura surda, subjetividade e política de conforto em espaço até então inexplorados. Então, sugiro que o surdo mostre sua experiência de pesquisa mais ligada as especificidade e opiniões de cada um no estudo dos problemas teóricos e práticos no que concerne a pesquisa de sua língua, identidade e cultura. A relação no espaço de conforto no programa de pós-graduação será importante para o pesquisador surdo universitário e as pesquisas conterão o teor do surdo narrando o próprio surdo, valorizando sua identidade e seu espaço de conforto. Espero que essa grande oportunidade de espaço de conforto seja a oportunidade de o surdo universitário pesquisar fatos relativos, também, a educação de surdo no Brasil. (SCHMITT, 2008 p.103).

SOBRE A INSTRUÇÃO EM LIBRAS

A proposta de educação bilíngue para surdos, com instrução em Libras, envolve o reconhecimento da língua de sinais como língua do sujeito surdo, sua primeira língua. Envolve compreender também que, para estes sujeitos, a língua

portuguesa é a segunda língua. Assim como ocorre em salas de aulas de ouvintes, a instrução possibilitará maior desenvolvimento, caso o professor o faça na língua natural de seus alunos. Assim, em um ambiente de educação de surdos, a instrução deveria acontecer em Libras – sem a mediação de intérprete – tendo professores bilíngues que possam apresentar os conceitos diretamente na língua de sinais, contribuindo para a valorização dos valores e interesses da comunidade surda, bem como melhorando a qualidade da educação oferecida.

A perspectiva de instrução possibilita que os professores se tornem modelos, ou seja, referências para os alunos surdos e ouvintes com relação à língua de sinais em seu uso formal, acadêmico e científico. Além do espaço de sala de aula, um ambiente onde a língua de instrução seja a língua de sinais promoveria a expansão do seu uso em outros espaços e serviços, como bibliotecas, secretarias, diretoria, entre outros.

A instrução se refere a formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. (LIBÂNEO, 1994. p.23)

A língua de sinais se tornaria a língua de uso majoritário no ambiente educacional, diminuindo as barreiras de comunicação, independente se há surdos ou ouvintes no espaço. A língua de sinais seria a língua de contato entre surdos e surdos, surdos e ouvintes, ouvintes e ouvintes, criando um espaço onde as

informações, os modos de falar e vocabulário estariam circulando e favorecendo o desenvolvimento. O uso e o respeito de Libras como língua de instrução, usada sempre, permitiria aos surdos conversar, terem orientações diretamente, ajudando para a melhoria da qualidade da comunicação, tornando este espaço confortável.

A linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa, não só a si mesma, mas também aos sujeitos que por ela se constituem, internalizando formas de compreensão do mundo, construindo sistemas antropoculturais de referência e fazendo com que sejamos o que somos: sujeitos sociais, ideológicos, históricos, em processo de constituição contínua. (GERALDI, 2010. p.10)

Quando os surdos estão presentes em sala, eles não precisam só ter acesso à instrução do professor - por meio da tradução - necessitam de interação, acesso às discussões e informações paralelas, participação em conversas e assim por diante.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa busca o estudo das políticas linguísticas para a comunidade surda, com base no que é apresentado no Decreto 5.626/05, que dispõe sobre Educação, entre outros temas, falando sobre os ajustes possíveis nos diferentes níveis e etapas. Ao falar sobre Ensino Superior, o texto não afirma que profes-

sores são obrigados a ter conhecimento de Libras, prevê somente a presença de intérprete de Libras ou tecnologias de acesso e comunicação. Sobre o ensino básico, o texto tem propostas mais completas.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (Brasil, 2005).

Para o Ensino Superior, parece que as propostas são insuficientes. Dessa forma, o espaço de graduação e pós-graduação ainda pode ser bastante desconfortável para surdos em relação ao uso da língua.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (Brasil, 2005).

Considerando o ambiente que existe em espaços onde convivem surdos e ouvintes, como no caso dos cursos bilíngues, os professores poderiam aproveitar o contato com os alunos surdos, bem como o espaço de pesquisa e estudos sobre a cultura e a língua surdas para aprimorar suas estratégias de ensino, pensando em como promover a construção de sentidos em língua de sinais para os alunos surdos. Essa interação fortaleceria o meio acadêmico, possibilitando que pesquisadores surdos tenham maior acesso aos conteúdos e permitindo que os professores possam ter contato com uma nova didática.

Para pesquisadores surdos, o ingresso no Ensino Superior e nos cursos de pós-graduação ajuda o desenvolvimento acadêmico, diminui as barreiras que antes existiam. Antes, não havia leis ou decretos que defendessem os direitos dos surdos, mas, com o tempo, houve oferta de acesso cada vez maior e essa oferta não pode ser interrompida.

De fato é importante o surdo ter oportunidades nas universidades federais em todo o território nacional para que procure o espaço linguístico/cultural e político na pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e também na pesquisa sobre educação de surdo e Língua de Sinais. (COSTA, 2005 apud SCHMITT, p.104)

O Decreto 5.626/05 fala sobre bilíngüismo e apresenta propostas de Educação Bilíngue na rede regular de ensino para o Ensino Fundamental e Médio, mas, sobre o Ensino Superior, a matéria ainda é insipiente. Parece necessário se discutir maneiras para complementar as

discussões sobre o bilinguismo no Ensino Superior, reconhecendo a legitimidade da língua e da cultura surda também nesta etapa, tornando o espaço mais confortável para os estudantes surdos.

Os surdos tem direitos a escolhas na áreas de educação com sua língua própria. Para isto, esta língua deve estar a disposição nas escolas de surdos e pratica pedagógica de ensino favorecendo a competência do professor surdo. A propriedade e o ensino de Libras no espaço de educação de surdo. (SCHMITT, p.106).

As discussões sobre Educação Bilíngue levam a incluir a filosofia bilíngue no Projeto Político Pedagógico do Ensino Superior e precisamos que a educação de/para surdos seja realmente bilíngue. Faz-se necessário que o Projeto Político Pedagógico e interdisciplinar dos conteúdos e contextos sejam repensados de acordo com a cultura e a língua dos surdos.

Quando abordamos sobre Educação Bilíngue, estamos considerando que todos os profissionais se comunicam em Libras e é necessário que os professores sejam fluentes em Libras, possibilitem que as diversas situações e interações aconteçam nessa língua, evitando perdas na transmissão de informações que a comunicação intermediada pelo intérprete de Libras pode ocasionar.

Cabe ressaltar, que a educação bilíngue e algo bastante complexo, já que não basta ter alguém presente em sala de aula ou na escola que saiba Libras, mas e necessário que esta língua circule no espaço escolar, que ela seja respeitada e que ela possibilite a cons-

trução de conhecimento. (LACERDA, 2015, p.37)

Lacerda (2015) defende que os espaços de ensino funcionem sem a presença do intérprete, com professores bilíngues ou fluentes em Libras. O trabalho do intérprete de Libras é importante em diversos momentos, como reuniões, divulgação de informações, acesso a espaços para resolução de problemas. Em relação à instrução, o ideal é que seja em Libras, sendo pensado e organizado com estratégias, recursos e materiais adaptados para alunos surdos.

Para que exista bilinguismo, toda a comunicação, além da instrução, a língua de sinais precisa ser considerada tanto quanto a língua portuguesa. Por isso, os profissionais, professores ou não, deveriam ser bilíngues.

Outro fator relevante numa Escola Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) é a presença de professores surdos. Os professores surdos poderão ser vistos como referência para o aluno surdo, possibilitando a construção de um modelo de identidade e aquisição/ desenvolvimento da linguagem (em Libras) como sujeito e a melhoria na sua autoestima, dando a possibilidade ao aluno de vislumbrar sucesso para seu futuro. A relação entre professores surdos e ouvintes com os estudantes é muito importante: o surdo percebe que não está mais sozinho, que pertence a um grupo. Os professores, surdos e ouvintes, influenciam as escolhas dos alunos, que internalizam valores importantes na sua constituição como

A PRESENÇA DE
OUVINTES NAS CL
SUPERIOR PODE
LÍNGUAS SEJAM EXP
GRUPOS: OUVINTES,
COM OS SURDOS,
LÍNGUA DE SINAIS
CONHECIMENTO QUE
NO CONTATO COM
CONHECER UM POU
PORTUGUESA E DA

ALUNOS SURDOS E
ASSESSORES DE ENSINO
PERMITIR QUE AS
LORADAS PELOS DOIS
NA SUA INTERAÇÃO
PODEM APRENDER A
OU APRIMORAR O
TEM DELAS; SURDOS,
OUVINTES, PODEM
COMO MAIS DA LÍNGUA
SUA ESTRUTURA.

pessoa surda, reforçando a importância de que em projetos de Educação Bilíngue tenham professores bilíngues, professores surdos e que os demais profissionais sejam fluentes em Libras.

Os professores precisam conhecer maneiras de criar estratégias de como adaptar aulas, usando Letramento Visual para alunos, possibilitando que os alunos tenham acesso ao conhecimento, desenvolvendo conceitos, conhecendo teorias e autores e permitindo que haja igualdade no processo de aprendizagem entre os surdos e ouvintes. De acordo com Lacerda (2015), seria excelente se professor ensinasse em Libras e, então, não precisaria da presença de TILS, tendo a mesma oportunidade que é oferecida aos alunos ouvintes: terem aulas na sua primeira língua.

Diante dessa realidade, questiona-se com apoio também no Decreto n 5.626, que para a educação infantil e para ensino fundamental (primeira etapa) seria melhor que as crianças surdas frequentassem classes cuja língua de instrução fosse a Libras, para que esses alunos não precisassem da presença de TILS e para que pudessem se desenvolver e construir conhecimentos diretamente em sua língua; ou seja, em condições semelhantes àquelas oferecidas aos alunos ouvintes. (LACERDA, 2015, p.84)

Embora o texto fale da experiência de ensino e aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, podemos considerar que em outras situações educativas, outros níveis e etapas, a instrução em Libras pode oferecer conforto aos alunos surdos.

A ideia de instrução pode ser considerada diferente de atividades de ensino, pois visa aprimorar habilidades e competências dos alunos para que sejam autônomos no que pretendem fazer. Segundo a obra ICCP (1988), instrução pode ser descrita como uma ação abrangente de formação:

O conceito expressa o resultado da assimilação de conhecimentos, hábitos, e habilidades; se caracteriza pelo nível de desenvolvimento do intelecto e das capacidades criadoras do homem. A instrução pressupõe determinado nível de preparação do indivíduo para sua participação numa ou outra esfera da atividade social. (ICCP, 1988, p. 32)

Instruir é uma ação didática ampla e deve ser considerada atentamente nos espaços educativos.

SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO

Vygotsky (2008) defende que, na interação com o outro, o aprendiz passa de um estágio a outro de aprendizagem. A interação, portanto, ocupa um papel importante e não pode ser desconsiderada. A interação, que mencionamos, não é apenas a presença de um e outro em determinado lugar, mas uma participação interessante em determinada ação e assunto. O professor, que pode ser considerado como mediador do processo, ao interagir diretamente com o aluno, vai favorecer a aprendizagem.

Para discutirmos sobre essa partici-

pação e interação, necessitamos discutir sobre a diferença linguística presente nos espaços bilíngues e as conseqüentes especificidades. Por isso, consideramos os trabalhos realizados por Gesser (2012; 2009) sobre a língua de sinais e os mitos, que muitas vezes são associados a ela, bem como a discussão sobre a aprendizagem por parte dos ouvintes da língua de sinais. Essas obras podem colaborar para pensar nas diferenças entre a língua de sinais e a língua portuguesa e como tais diferenças interferem nos espaços de aprendizagem.

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país. (QUADROS E SUTTON-SPENCE, 2006, p.111)

Quadros e Sutton-Spence (2006) falam sobre a identidade e cultura surdas, mostrando a necessidade de compreender a complexidade da comunidade surda, no espaço nacional e no mundo, para que seja possível uma interação em sociedade, com ambiente bilíngue e com pessoas ouvintes de seu país.

Segundo Skliar (1998), não pode ser possível compreender ou aceitar o conceito de cultura senão através de uma

leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções.

A HISTORIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A história da educação de surdos é bem longa, mas vamos iniciar com a fundação da primeira escola dos surdos, em Paris, em 1712. Charles L'Epée encontrou uma menina surda e, ao analisar que ela se comunicava usando sinais, criou uma metodologia de alfabeto manual e soletração, com empréstimo linguístico da língua francesa.

Em relação ao Brasil, nosso país, D. Pedro II escreveu uma carta e enviou um grupo à França para pesquisar sobre educação de surdos. Depois convidou o professor surdo E. Huet para vir ao Rio de Janeiro, e, após a sua chegada, aconteceu a fundação da escola dos surdos em 1857. Segundo Rocha (2008), essa escola chamava-se Imperial Instituto Surdos-Mudos; atualmente chama-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). L'Epée usou método de ensino com a língua de sinais francesa e alfabeto manual, então, os surdos tinham contato com professor surdo.

Atualmente, o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, tem não só oferta de vagas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior, com a faculdade de Licenciatura em Pedagogia e cursos de pós-graduação.

METODOLOGIA

Este trabalho busca ter uma abordagem qualitativa, levando em conta a teoria estudada e apresentada até aqui e as falas/observações feitas.

Este estudo traz entrevistas com dois estudantes surdos de cursos do Ensino Superior bilíngue: um do curso de graduação e outro da pós-graduação, doravante S1 e S2. As entrevistas foram realizadas nos meses de junho e julho de 2015, depois de apresentar este projeto de pesquisa como parte do trabalho de conclusão de curso. Ambos os registros se mostraram importantes, pois os alunos puderam relatar suas experiências em sala de aula e suas impressões sobre a interação em língua de sinais que ali acontece.

S1 é surda, sinalizante desde criança, conhece bem língua de sinais, morava em Minas Gerais e mudou-se para Rio de Janeiro. Ela estudava em escola inclusiva, trabalhava como auxiliar na FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), teve experiência com a comunidade surda, participando da associação dos surdos. Atualmente, trabalha como instrutora de Libras em escola inclusiva.

S2 é surdo, sinalizante desde criança, conhece bem língua de sinais, estudava no INES quando criança até formação no Ensino Médio. Depois, cursou Letras/Libras (curso de graduação, na modalidade EAD) no ano de 2006 e, após a formatura em 2010, ele estava experi-

mentando participar dos movimentos de luta da comunidade surda, atuando como presidente da ASURJ.

Atualmente, trabalha como professor universitário de Libras.

Analisar as entrevistas dos dois surdos no Ensino Superior se fez necessário para registrar as narrativas dos próprios surdos sobre o espaço bilíngue no Ensino Superior. Para compreender a realidade desse espaço, é importante conhecer as narrativas dos surdos, suas experiências. As entrevistas proporcionaram contato com a perspectiva desses alunos sobre a proposta de educação bilíngue.

A partir dos dados da pesquisa, elegi quatro categorias para análise: 1) a relação entre professor e aluno no espaço de ensino superior bilíngue: propondo que os professores organizem as aulas considerando as diferenças linguísticas; 2) a língua de sinais e os processos de aprendizagem: discutindo a proximidade dos conteúdos discutidos em aula com a língua de sinais; 3) a língua de sinais no espaço bilíngue e o conforto na aprendizagem: as possibilidades de adaptação do espaço educativo com o uso de letramento visual; 4) instrução em língua de sinais: professores que atuam em escolas e cursos bilíngues necessitam conhecer a língua de sinais e compreender as diferenças linguísticas entre esta e a língua portuguesa.

Para os registros, fiz uso das facilidades proporcionadas pelas novas tecnologias, utilizando o celular para organizar as entrevistas, agendá-las e registrar a participação dos surdos em língua de

sinais. O uso das tecnologias são admitidas como possibilidade na pesquisa por vários pesquisadores, como o citado a seguir:

O método da entrevista se caracteriza pela existência de um entrevistador, que fará perguntas ao entrevistado anotando as suas respostas. A entrevista pode ser feita individualmente, em grupo, por telefone ou pessoalmente (MATTAR, 1996, p.3).

Segundo Mattar (1996), o método da entrevista pode variar, o que poderia incluir o uso do celular. O essencial é o registro das respostas. Então, aproveito para complementar e utilizar celular que permite o envio de vídeos através de diversos aplicativos e a criação de grupos de conversas que facilitam a comunicação e o registro.

Segundo Marconi & Lakatos (1996) a entrevista pode ser de três tipos:

a) Padronizadas (estruturadas): os formulários costuma-se usar questões fechadas e o entrevistador não pode alterar a ordem das questões, ou criar novas questões.

b) Despadronizadas (não estruturadas): os formulários usam questões abertas e o entrevistador tem liberdade de formular novas questões, conduzindo a entrevista.

c) Painel: as entrevistas são repetidas de tempos em tempos com os mesmos elementos da amostra, para avaliar a evolução das opiniões das pessoas. (apud CARNEVALLI; MIGUEL, 2001).

Neste trabalho, optei por entrevistas padronizadas para que os estudantes pudessem relatar de forma pontual como se sentem e como observam o uso da língua de sinais no Ensino Superior.

ANÁLISE

A análise das falas foi organizada com base nos seguintes conteúdos: política linguística, instrução em Libras e prática de ensino em Libras. As entrevistas foram anotadas e foram registradas nas falas dos alunos como o bilinguismo acontece na sala de aula do Ensino Superior do qual eles participam.

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ESPAÇO DE ENSINO SUPERIOR BILÍNGUE

Ao entrevistar os alunos, foi notado que alguns dos professores ouvintes que atuam no Ensino Superior Bilíngue observado não sabem Língua Brasileira de Sinais. Isso faz com que suas aulas sejam dadas em língua portuguesa e traduzidas por um intérprete para a língua de sinais. Apesar de ser nomeado como um espaço bilíngue, nem sempre as apresentações feitas consideram as diferenças linguísticas entre a língua portuguesa e a língua de sinais.

Num espaço bilíngue, os professores deveriam organizar as aulas considerando as diferenças linguísticas, contemplando os alunos surdos com estratégias adequadas. Ao ser perguntada sobre sua interação com professores em sala de aula na pós-graduação, a aluna comentou:

Durante o curso, não entendi alguns

dos professores e intérpretes. Outros professores com intérpretes eu entendi, pois o professor, além de falar, escrevia o texto no quadro, o intérprete podia seguir o texto. Mas entendi pouco, pois faltou que o professor explicasse melhor o conceito do texto. Também não há combinados entre intérpretes e professores a respeito dos textos trabalhados e sua tradução. Podiam, professor e intérprete fazer combinados para que a tradução ficasse mais clara. O professor está preocupado em usar um português elaborado e elegante, mas não preciso disto! Para nós surdos é mais importante ter uma boa relação com o professor, e se tivermos dúvidas poderemos conversar com eles e entender bem... mas infelizmente faltaram estratégias na sala de aula.

Não entendi todos os intérpretes não, não perfeitamente, mas alguns são bons, uns cinco. E tem professora que sabe Libras, mas não muito bem. Se ela mesmo explicar, consigo entender bem. Com intérprete é diferente, só resume o que o professor diz. (S2).

Segundo a fala da aluna, podemos perceber que a interação em sala de aula, entre os alunos surdos e os professores ouvintes nem sempre acontece de forma confortável. Se os professores conhecem a língua de sinais, bem como cultura surda e outras questões da área, ele poderá se sentir mais apto para desenvolver estratégias de ensino e até mesmo favorecer que o trabalho do intérprete (quando necessário) seja feito

de forma mais direcionada.

As diferentes identidades podem compartilhar o mesmo tempo espaço social, por exemplo, surdos com ouvintes, mas respeitando as diferenças, participando juntos sociedade. O surdo deve construir sua identidade própria e peculiar, lutando pelo direito cultural e social. No que diz respeito a diferença cultural do povo surdo, a comunidade imaginada como nação ocorre no tempo homogêneo da narrativa de ambas as culturas surda e ouvinte conquistando seus respectivos espaços. (SCHMITT, 2008, p. 114)

Surdos e ouvintes poderiam assim se beneficiar das aulas e dos conhecimentos ali ensinados.

A LÍNGUA DE SINAIS E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Ser ensinado na sua própria língua possibilita que os surdos possam fortalecer seus laços com sua identidade e língua, além de fomentar o seu desenvolvimento. Além disso, essa proximidade do conteúdo com a língua torna as relações no processo de aprendizagem mais fáceis.

Eu prefiro que o professor que sabe Libras, dê aula em Libras. Não precisa ser fluente em Libras, dá pra entender. O principal é que tenha estratégias e boa relação com o aluno para que ele entenda bem. Então, acho melhor que o professor dê aula em Libras, sem intérprete na sala de aula. Caso o professor não saiba Libras, aí sim chame um intérprete, mas que o próprio professor tenha estratégias de ensino para alunos surdos, com as matérias bem organizadas. Pois, caso não seja fluente em Libras boa didática e estratégias

MAS UM ESPAÇO
BILÍNGUE NÃO
SIGNIFICA APENAS
MANTER A PRESENÇA DE
INTÉRPRETES OU DE
PESSOAS QUE SAIBAM
LIBRAS. DE FATO, UM
ESPAÇO BILÍNGUE
PRECISA TORNAR
DISPONÍVEL A
INTERAÇÃO ENTRE
ALUNOS, PROFESSORES E
OUTROS PROFISSIONAIS,
RESPEITANDO AS DUAS
LÍNGUAS QUE DEVEM
CIRCULAR NO AMBIENTE,
SEM IMPEDIMENTOS.

adequadas podem ser suficientes. Assim, quando o professor não faz estratégias pode ser complicado em sala de aula. (S2)

Eu senti que dava pra entender quando os professores mesmo falam em Libras. Outros professores que não são fluentes em Libras precisam de intérprete, mas como falam muita coisa, o intérprete traduz muito rápido, tem alguns que não consigo entender mesmo. (S1)

Segundo as falas dos alunos, algumas vezes o ambiente que é denominado bilíngue mantém barreiras para o desenvolvimento dos alunos surdos, pois, muitas vezes, faltam estratégias e recursos.

Há que se ter cuidado para que essa exigência quanto a aprendizagem da Libras não seja vista como um conhecimento a ser incorporado pelo professor em sala de aula regular quando ministra suas aulas, pois isso implicaria uma prática de comunicação bimodal, na qual sinais são usados na estrutura da língua português, desrespeitando-se, assim, a língua de sinais, como ocorreu no passado, com sérios prejuízos para educação dos alunos. (LACERDA, 1996)

A LÍNGUA DE SINAIS NO ESPAÇO BILÍNGUE E O CONFORTO NA APRENDIZAGEM

Quando o professor conhecia e usava a língua em sala de aula, a instrução ocorria na própria língua dos alunos surdos, e, além disso, houve uma adaptação com o uso de letramento visual, imagem, didática, dinâmica completo, valorizando a política de instrução em

Libras.

Eu prefiro que o professor que sabe Libras, dê aula em Libras. Não precisa ser fluente em Libras, dá pra entender. O principal é que tenha estratégias e boa relação com o aluno para que ele entenda bem. Então, acho melhor que o professor dê aula em Libras, sem intérprete na sala de aula. Caso o professor não saiba Libras, aí sim chame um intérprete, mas que o próprio professor tenha estratégias de ensino para alunos surdos, com as matérias bem organizadas. Pois, caso não seja fluente em Libras boa didática e estratégias adequadas podem ser suficientes. Assim, quando o professor não faz estratégias pode ser complicado em sala de aula. (S2)

Então, para que os alunos se sintam confortáveis na sala de aula, os professores precisam fazer planejamentos e ter práticas adequadas, utilizando letramento visual.

A relação no espaço de conforto no programa de pós graduação será importante para o pesquisador surdo universidade e as pesquisas conterão o teor do surdo narrando o próprio surdo, valorizando sua identidade e seu espaço de conforto. Espero que essa grande oportunidade de espaço de conforto seja a oportunidade de o surdo universitário pesquisar fatos relativos, também, a educação de surdo no Brasil. (SCHMITT, 2008, p. 104)

INSTRUÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS

Quando o professor conhece a língua de sinais e compreende as dife-

renças linguísticas, pode organizar-se de forma a atender bem os alunos surdos, tornando mais clara a apresentação dos conceitos para eles. Sendo os professores do curso bilíngues, podem conversar, orientar e responder diretamente aos alunos surdos, colaborando para a melhoria da qualidade da comunicação que acontece nesse espaço.

Minha experiência nos cursos de Ensino Superior (pós-graduação,) agora e no passado, é de cursos com propostas insuficientes de instrução em Libras. Parece que apenas 15 % das coisas eu aprendi, porém os outros 85 % foram de aulas que não me davam prazer em nada. Sobre os professores ouvintes e intérpretes as estratégias variavam, alguns melhores outros piores. Mas a maioria não dá aula em Libras. (S2)

Como instrução de Libras e me entendi, então, há tempo período até atual, mas tive o professor do surdo foi instrução de Libras e maravilhoso, pois parece igual como surdo por entender clara bem, faz classificado que excelente. Outras, pessoas ouvintes são saber de Libras, tem alguns sabe pouco de Libras, porem faltam significado como conceito, também faltam explicar exemplo e por escuro e pouco de Libras, mas mesmo personagem o professor surdo melhor. Maior os professores falam muito com interprete faz tradução rápido jogou fora para alunos surdos sentem insuficiente na sala de aula, disse verdade, já que inclusão entre estudantes surdos e os ouvintes, então professor fazem instrução de falar sobre exemplo e eles ouvintes sua língua português como confortável, mas enquanto os surdos estavam insuficiente por trabalho muito por barreira. Queria sonhar que podia os professores precisam respeito sua língua de Libras, eles precisam esforçar como

fluyente de Libras e sua língua instrução e suficiente. (S1)

De acordo com os alunos, as barreiras permanecem em sala de aula, pois o trabalho do professor nem sempre tem sido suficiente. Os professores de cursos/escolas bilíngues precisam considerar as diferenças linguísticas e respeitar a língua de sinais, planejando ações de ensino em Libras.

Uma prática bilíngue sem a presença do intérprete, só poderia ser desenvolvida por instituições de ensino para surdos ou em classes cuja língua de instrução seja a Libras, voltadas preferencialmente para alunos surdos, nas quais todo o ensino será então realizado por meio da Libras. (LACERDA 2015, p. 38)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou o resultado da pesquisa bibliográfica realizada sobre educação bilíngue e políticas linguísticas, e as narrativas de alunos surdos que experimentam cursos de Ensino Superior Bilíngues.

Uma consideração importante a ser feita é sobre a consciência e o respeito com a língua de sinais. Em muitos espaços, a língua de sinais já é aceita e utilizada por profissionais. No Ensino Superior, talvez por carecer de políticas mais específicas, ainda é necessário que isso seja ampliado. A interação entre alunos e professores, mesmo no Ensino Superior, é muito importante para o desenvolvi-

mento. É necessário incentivar que os professores conheçam, pesquisem sobre a língua de sinais também nesta etapa.

A presença de alunos surdos e ouvintes nas classes de Ensino Superior pode permitir que as línguas sejam exploradas pelos dois grupos: ouvintes, na sua interação com os surdos, podem aprender a língua de sinais ou aprimorar o conhecimento que tem delas; surdos, no contato com ouvintes, podem conhecer um pouco mais da língua portuguesa e da sua estrutura.

Além disso, num espaço bilíngue, os alunos surdos devem encontrar disponíveis em Libras os diversos serviços ali oferecidos, sendo aconselhável que os diversos profissionais ali conheçam e utilizem a língua de sinais. O uso preferencial da língua de sinais, nos espaços onde surdos estão, mostra respeito e permite o acesso dos surdos à informação. O ideal é que evitem o uso do português oral para não privar os surdos do acesso.

É necessário que os professores conheçam mais sobre a língua e cultura surdas, também sobre Educação Bilíngue e sobre as políticas linguísticas do país. Dessa forma, seria possível mudar e melhorar a qualidade da metodologia usada no Ensino Superior Bilíngue, conseguindo estabelecer políticas e ações que favoreçam o desenvolvimento e fortalecimento das comunidades surdas.

Espera-se que este trabalho colabore para a formação de professores, discutindo sobre o papel que este ocupa em sala, pensando em como diminuir os pre-

juízos e empecilhos encontrados pelos surdos no seu processo de aprendizagem, ainda que em espaços com propostas bilíngues. É necessário que cada vez mais discussões sobre o ensino e aprendizagem em língua de sinais tenham espaço nas pesquisas. ●

REFERÊNCIAS

ARROJO, Rosemary. Os estudos da tradução como área de pesquisa independente: dilemas e ilusões de uma disciplina em (des) construção. *Delta*, São Paulo, v. 14, n.2, p. 423-454, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos – Histórico. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/index.php/ensino-superior/departamento-de-ensino-superior-desu/historico>. Acesso em: 2 jul. 2015

BRASIL. Universidade Federal Santa Catarina – UFSC. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/literaturaVisual/scos/cap30844/1.html>. Acesso em: 29 ago. 2015

BRASIL. Lei 12.319, de 1 de setembro de 2010. Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 29 ago. 2015

BRASIL. Decreto 5.626/05 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-

2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 29 ago. 2015. Acesso em: 29 ago. 2015

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 29 ago. 2015

BRASIL. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Regulamenta a Lei 12.319, de 1 de setembro de 2010. O exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, que dispõe sobre promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzidas, e da outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L10098.htm. Acesso em: 29 ago. 2015

CARNEVALLI, José Antônio; MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick. Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo survey sobre a aplicação do QFD no Brasil. ENGEPE, 2001. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&ct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAAahUKEwjooPeW3oHJAhWJlpAKHUJ5DWQ&url=http%3A%2F%2Fwww.abepro.org.br%2Fbiblioteca%2FENEGEP2001_TR21_0672.pdf&usg=

A F Q j C N G C J K Z G 4 h v c 1 A c - NUTneYmWgPTGjg&sig2=Zbz-SdNqjQQHqAftKIMung&bvm=bv.106923889,d.Y2I. Acesso em: setembro de 2015.

GERALDI, Joao Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2010.

GESSER, Audrei. LIBRAS: Que Língua é Essa? - Crenças e Preconceitos em Torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. O ouvinte e a surdez: sobre o ensinar e aprender Libras. São

Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ICCP. Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación, 1988.

KARNOPP, Lodenir. ; QUADROS E SUTTON-SPENCE. A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas. Literatura Surda. UFSC - Florianópolis, 2008.

LACERDA, Cristina B. F. de. Interprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Ed. 7, Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIBÂNEO, Jose Carlos. Didática / Jose Carlos Libâneo. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. Serie formação do professor).

MARCONI, Marina. ; LAKATOS, Eva. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MATTAR, Fauze.. Pesquisa de marketing: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

QUADROS, Ronice; SUTTON-SPENCE, Rachel. Poesia em Língua de Sinais: Traços da Identidade Surda. In: QUADROS, R.M. Estudos Surdos I, Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Surdez e bilinguismo / Eulalia Fernandes, org. ; Ronice Muller de Quadros... [et al.]- Porto Alegre : Medição, 2005.

SCHMITT, Deonísio. Espaço de conforto linguístico/cultural dos surdos na UFSC. In: QUADROS, R.M. Estudos Surdos III, Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

ROCHA, Solange. O INES e a Educação De Surdos No Brasil. vol. 1. 2ª. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SKLIAR, Carlos. Não Pode Ser Possível Compreender Ou Aceitar O Conceito De Cultura, Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DESCRIÇÕES IMAGÉTICAS NA LIBRAS

MARCOS LUCHI

RESUMO

Neste estudo, discute-se a iconicidade da língua de sinais a partir de pesquisas realizadas por Campello (2008) e Luchi (2013) sobre as Descrições Imagéticas, elementos presentes na Língua Brasileira de Sinais – Libras. As Descrições Imagéticas foram primeiramente chamadas de Estruturas Altamente Icônicas (EAI) por Cuxac (1996), que fez uma separação entre o léxico padrão, apontamentos manuais e essas estruturas (PIZZUTO et al. 2006). Cuxac (1996) trabalhou três tipos de transferências, que foram acrescidas de mais duas por Campello (2008), sendo essas 1) Transferência de Tamanho e de Forma (TTF), 2) Transferência Espacial (TE), 3) Transferência de Localização (TL), 4) Transferência de Movimento (TM) e 5) Transferência de Incorporação (TI). Este artigo visa a explicitar cada uma dessas transferências com exemplos práticos na Libras e algumas implicações dessas na relação com a iconicidade dessa língua. Por fim, problematiza-se o perigo de se analisar as línguas de sinais em bases de línguas orais, podendo gerar um apagamento da visualidade. Espera-se que novas pesquisas tragam essa perspectiva, lembrando da natureza icônica das línguas sinalizadas.

INTRODUÇÃO

As línguas de sinais vêm avançando muito nos Estudos Linguísticos. A partir de pesquisas realizadas na Língua Americana de Sinais (ASL), na década de 50, Stokoe (1960) comprovou o status linguístico desta, abrindo um campo vasto e fértil para estudos no mundo inteiro. No Brasil, por exemplo, os estudos da Língua de Sinais Brasileira (LSB)* iniciaram-se na década de 80 (Ferreira-Brito, 1986). Desde então, a língua de sinais tem sido estudada em seus mais diversos níveis: semântico, pragmático, fonológico, fonético, sintático e morfológico.

Descrições Imagéticas (CAMPELLO, 2008) é um novo termo utilizado para se referir ao que ainda é chamado na língua de sinais como classificadores. (BRITO, 1995; FELIPE, 1998). A partir de novas pesquisas que abordam os estudos da iconicidade nas línguas de sinais, pode-se concluir que, diferente das línguas orais, nas línguas sinalizadas há duas formas de produção de significado: uma pelas Estruturas Altamente Icônicas (EAI) e outra pelo léxico padrão e apontamentos manuais, sendo esta

* ou Libras – Língua Brasileira de Sinais - como se encontra em alguns documentos oficiais como a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05

MARCOS LUCH - Possui graduação em Letras LIBRAS (2012) e mestrado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Atualmente, professor titular na mesma Universidade de formação, com experiência na área de Linguística, com ênfase em Estudos da Tradução/ Interpretação de Libras/Língua Portuguesa. E-mail para contato: marcosluchi@gmail.com.

segunda algo mais semelhante às línguas orais (PIZZUTO et al. 2008). O termo utilizado por Cuxac (1998) para as EAI é o de 'transferência', apontando inicialmente três tipos: transferências de forma e tamanho, transferências de situação e transferências de pessoa.

Campello (2008), em sua tese de doutorado, com base na teoria de Cuxac (1998) sobre as EAI, propôs cinco tipos de transferências em substituição ao termo "classificadores": 1) Transferência de Tamanho e de Forma (TTF), 2) Transferência Espacial (TE), 3) Transferência de Localização (TL), 4) Transferência de Movimento (TM) e 5) Transferência de Incorporação (TI).

Ao analisar interpretações de Descrições Imagéticas por dois intérpretes, Luchi (2013) percebeu a necessidade de pesquisas que apontem um modelo ou modelos de interpretação de DI, por perceber essa falta de padrão e a quantidade expressiva de omissões presentes nessa amostragem. Em sua pesquisa, Luchi (2013) desenvolveu materiais para interpretação que se constituíram em excelentes Descrições Imagéticas para serem analisadas linguisticamente como se mostra nesse trabalho juntamente, com as descrições encontradas na tese de Campello (2008).

TRANSFERÊNCIA DE TAMANHO E DE FORMA (TTF)

Como o próprio nome diz, essa transferência se aplica ao tamanho e à forma dos referentes. Segundo Campello (2008):

[...] dentro da especificidade da estrutura icônica, a transferência de tamanho serve para representar o signo visual independentemente do tamanho que seja for, que pode ser grande, pequeno, miúdo, colosso, maior, avantajado, vasto, corpulento, alto, de longa extensão, comprido, longo, excessivo, agudo, forte, intenso, violento (dependendo do envolvimento sentimental), poderoso, importante, notável, de qualidade superior, marcante, pouco extenso, pouco volume, estatura abaixo da média, valor inapreciável, acanhado, mesquinho, insignificante, humildade, sentimento de inferioridade, medo, menor, [...] pequeno, etc. e as formas podem ser configuradas de acordo com as características físicas, dos seres e das coisas como decorrência da estruturação de suas partes [...] (CAMPELLO, 2008, p.213)

O exemplo abaixo permite visualizar a realização de um sinal seguido de uma DI de Transferência de Tamanho e Forma.

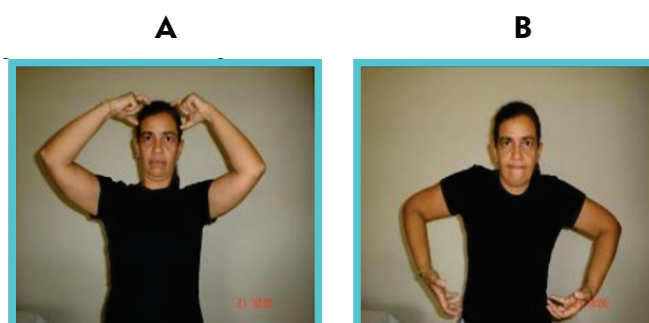


Figura 01:
Sinal de urso seguido de uma DI de TTF (CAMPELLO, 2008, p. 166).

A FIGURA 1A indica o léxico padrão da língua de sinais em que a sinalizadora faz o sinal de URSO, enquanto que na FIGURA 1B, segunda imagem, vemos uma descrição imagética ou DI de TTF, que especifica o tamanho e a forma do animal, isto é, uma estrutura altamente icônica, uma transferência. Provavelmente, a imagem, por se tratar de uma foto, não nos permite visualizar todas as facetas possíveis dessa descrição, mas o tamanho do urso pode ser representado pela mesma configuração de mão em contorno a todo o corpo do animal. A forma também pode ser especificada pela descrição imagética ou DI, muitas vezes, demonstrando a espécie ou subespécie do animal, podendo ser um urso panda, urso polar, urso pardo e assim por diante.

A propósito da DI TTF, em sua pesquisa, Luchi (2013) apresentou a imagem da FIGURA 2A para um surdo nativo. Em seguida, foi a ele solicitado que sinalizasse o tamanho e a forma da imagem, como pode ser visualizada na FIGURA 2B.

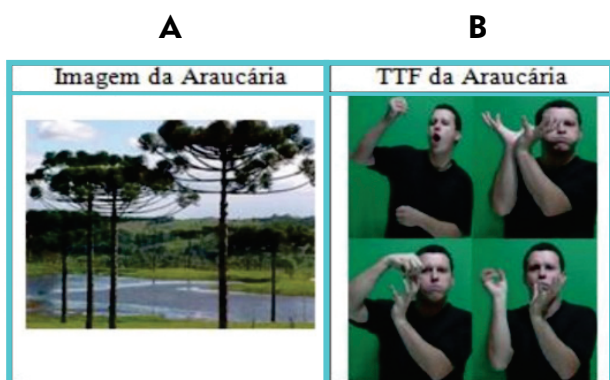


Figura 02: Imagem de Araucária. Figura 2b TTF de uma araucária (LUCHI, 2013, p. 76)*.

Interessante perceber a riqueza de detalhes nessa descrição imagética ao fazer a transferência da forma e tamanho da copa da árvore, o que dessem

penha um papel especificador do tipo de árvore, isto é, trata-se de uma araucária. Luchi (2013), em sua pesquisa, analisou a interpretação dessa descrição para a língua portuguesa, havendo duas possibilidades: descrever a imagem ou o item lexical específico, que nesse caso é o nome da árvore típica de serras do sul do Brasil.

TRANSFERÊNCIA ESPACIAL (TE)

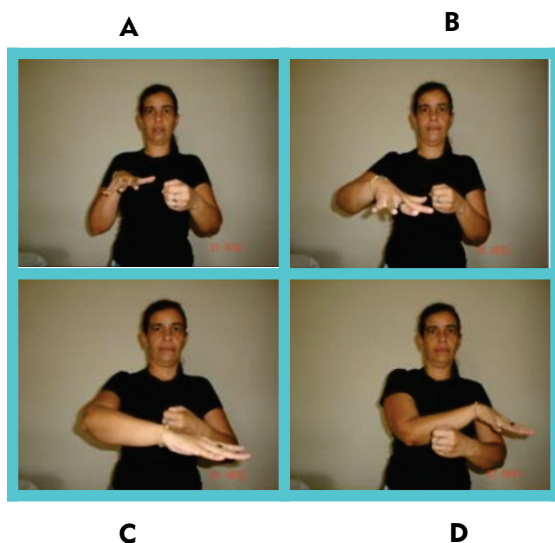
Podemos considerar a Transferência Espacial (TE) uma das mais complexas transferências, haja vista que o sinalizador transfere todos os elementos constitutivos de um determinado espaço, seja ele micro ou macro, como veremos nos exemplos. Para Campello (2008), todas as características da estrutura icônica são transportadas para o espaço de onde é inserida. E destaca que o espaço é influenciado pela [...]

[...] localização, profundidade espacial (tanto para baixo ou para cima), tamanho (no sentido da intensidade), isolamento, dos diferentes ângulos, com movimentos ou sem movimentos circulares, que pode ser com reto, em curvas, em curvilíneos, de quadrado, de retangulares, de triangulares, diferença de status e interesse intrínseco. (CAMPOLLO, 2008, p.214)

* Além das imagens na dissertação de Luchi (2013), há links que indicam os vídeos das transferências que podem ser acessados em seu trabalho na íntegra pelo link: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106845/322457.pdf?sequence=1>

Considera-se que as FIGURAS 3A, 3B, 3C e 3D, em que Campello (2008) ilustra a Transferência Espacial proposta pela pesquisadora.

Figura 03:
Descrição Imagética do sistema solar. Transferência Espacial (CAMPELLO, 2008, p. 166).



Nessa transferência, podemos visualizar nas quatro imagens o centro do sistema solar, o sol, com os demais astros a sua volta. Além da própria complexidade encontrada nesse signo, outros elementos podem ser agregados a ele com o uso de referentes no espaço, indicando os planetas, satélites, as estrelas e outros astros. Além disso, "o fator profundidade espacial também pode ser observado em signo dimensional, bidimensional e tridimensional". Nessa transferência, não se pode analisar a existência de apenas um item lexical presente, "mas se ele está relacionado como signo que rodeia por outras coisas". Esse tem um traço espacial maior porque demonstra o único signo dentro de uma

localização vazia ou neutra (CAMPELLO, 2008, p.214).

Em sua pesquisa, Luchi (2013) apresenta a Descrição Imagética de algumas árvores e gatos. Nesse trabalho, apresentam-se as descrições apenas das árvores, complementando as exemplificações trazidas por Campello (2008). Anteriormente, Luchi (2013) mostrou uma Descrição Imagética com transfe-

rência de tamanho e forma.

A propósito da DITE, Luchi (2013) realizou pesquisa, apresentando a imagem de uma árvore em 3D, conforme a FIGURA 4A, para um surdo nativo e intérprete de LSB. Em seguida, foi a ele solicitado que sinalizasse a transferência espacial da referida imagem, o que pode ser visualizada na FIGURA 4B.



Figura 04: Árvore em 3D. Figura 4b: TE da árvore em 3D (LUCHI, 2013, p. 78).

Por se tratar de uma TE, pensamos automaticamente na utilização do espaço pelo sinalizador que, de fato, é importante nessa transferência, mas Campello (2008)

nos mostra a riqueza da construção espacial que “prende mais atenção do observador devido à complexidade dos signos e outras peculiaridades como os brilhos, os adornos e outros” (CAMPELLO, 2008, p. 214). Na FIGURA 4B, em especial, podemos ver um maior detalhamento do cenário: todos os espaços, a maçã caída no chão e localizada próxima à raiz da árvore, a composição da copa por vários ramos arredondados e a transferência do galho que sai do meio do tronco da árvore.

TRANSFERÊNCIA DE LOCALIZAÇÃO (TL)

Na TL, caso os referentes no espaço não estejam bem direcionados, as informações de locais podem ficar comprometidas. Indicar para alguém um local como a quantas quadras fica o banco ou o restaurante, a informação poderá ser mal entendida quando a transferência de localização não for bem aplicada. Esses exemplos são simples, diante das complexidades possíveis de realização com essa descrição imagética. Acerca da TL, Campello (2008) considera que:

O que influencia da localização é a gravidade, direção que vai para frente, para atrás, do lado direito, do lado esquerdo, da alternância, de puxar, de soltar. Os signos visuais se designam aquilo tudo se reflete na imagem o que se vê e que alguns objetos podem ser utilizados como transferência espacial. No nosso mundo, o que atrai os signos visuais para baixo e para cima é a força gravitacional,

que na visualização, todo o signo que cai ou o signo que está no fundo ou o signo que está subindo ou o signo está lá em cima ou o signo que está em outros lados. O peso visual também se manifesta em outras direções com os movimentos para baixo ou para cima ou de outras direções como em dois lados. (CAMPELLO 2008, p 214).

A localização é um dos pontos mais importantes nessa transferência, é a forma como podemos explicar um signo em relação a outros, quer seja, para cima ou para baixo ou de grande velocidade ou de pequena velocidade. Campello (2008) mostra também a importância da direção do olhar para fazer marcações no espaço de sinalização, indicando a localização de alguns elementos discursivos na construção imagética, uma vez que os olhos são uma das particularidades mais importantes na sua direcionalidade para com o signo. Segundo a autora, “os olhos do observador se manifestam diante da situação ou do acontecimento ou da percepção visual que norteia em sua volta, [...] ou as CMs que podem simular como os olhos visuais”. (CAMPELLO, 2008, p. 214). Assim, durante uma transferência de localização, além do próprio corpo, os olhos também podem fazer retomadas dos referentes estabelecidos no espaço. É possível observar como ocorre a TL, a partir do sinal CASA, demonstrado nas FIGURAS 5^a - o sinal CASA sinalizado no espaço à esquerda da sinalizante; na FIGURA 5B - o sinal CASA sinalizado no centro do corpo da

As línguas de sinais vêm dos Linguísticos. A partir da Língua Americana de Sinais Stokoe (1960) comprovou abrindo um campo vasto mundo inteiro. No Brasil, a Língua de Sinais Brasileira década de 80 (Ferreira-Bri) língua de sinais tem sido diversos níveis: semântico fonético, sintático

avançando muito nos Estudos e pesquisas realizadas nas línguas de Sinais (ASL), na década de 50, o status linguístico desta, e fértil para estudos no Brasil. Por exemplo, os estudos da Língua Brasileira de Sinais (LSB) iniciaram-se na década de 1980 (Lima, 1986). Desde então, a língua tem sido estudada em seus aspectos sintático, pragmático, fonológico, semântico e morfológico.

sinalizante; na FIGURA 5C - o sinal CASA realizado à direita da sinalizante.

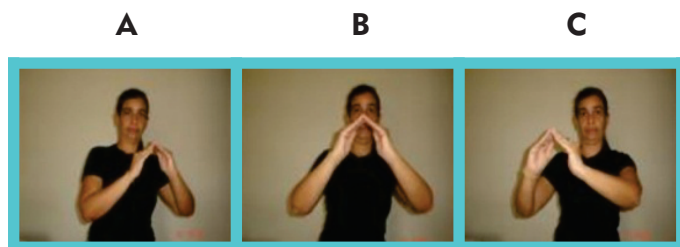


Figura 05: sinal de CASA (esquerda), 5b sinal de CASA (centro) e 5c sinal de CASA (direita). (CAMPELLO, 2008, p.172)

Nas FIGURAS 5A, 5B e 5C, visualiza-se a DI da localização espacial de casas no espaço de sinalização. Essa forma de descrição é acompanhada posteriormente de uma realização do percurso do local que o referente está para o local que deverá chegar. Por exemplo, ao indicar o local da casa, em seguida, o sinalizador diz qual casa a que ele se refere ou mostra pela sinalização o percurso de uma determinada casa a outra ou de uma quadra a outra ou até de uma árvore a outra.

A propósito da DI TL, Luchi (2013, p. 80) realizou pesquisa, apresentando a imagem de quatro árvores em 3D, conforme a FIGURA 6A, para um surdo nativo e intérprete de LSB. Em seguida, foi a ele solicitado que sinalizasse a transferência de localização da referida imagem, o que pode ser visualizada na FIGURA 6B. Na FIGURA 06 apresentada em seguida, há a sinalização da TL das árvores menores, que está à frente do desenho na FIGURA 6A; na FIGURA 6B abaixo, há a sinalização da TL das árvores que estão atrás na imagem.

A **B**



Figura 06: 4 árvores em 3D, 6b TL das 4 árvores nas figuras. (LUCCHI, 2013, p. 80).

A FIGURA 06A foi apresentada, de forma simples, visando à possibilidade de sinalização da TL pela duplicação do sinal em diferentes espaços. A localização das árvores pode ser percebida, analisando o tamanho delas no desenho, as da frente, são menores, as de trás são maiores. Visualizou-se essa possibilidade de realização de TL na sinalização do sinal ÁRVORE.

TRANSFERÊNCIA DE MOVIMENTO (TM)

Na Transferência de Movimento (TM), Campello (2008) vai além do concreto para conceituá-la, partindo para algumas questões ideológicas presentes em alguns sinais como o de rico e pobre. Para a pesquisadora:

Esta transferência de movimento serve para conseguir o equilíbrio visual e pode-se usar várias maneiras de modo igual ou diferentes, como: uma imagem simples ou de uma imagem complexa (inúmeros signos que cobrem um campo inteiro), como duas imagens: simples e complexa. As características de Alto e Baixo mostram

as desigualdades de signos e sempre mostram a dualidade ou diferença ou oposto. É comum a associação dos signos visuais com sua concepção de desigualdade, o que passa a diferenciar seus contextos visuais. O contexto de rico/pobre, acadêmico/não-acadêmico, e muitos signos, passam a ter suas distinções visualmente [...] (CAMPELLO, 2008, p.215)

No entanto, a seguir, demonstram-se transferências de movimentos mais concretos, como a da tromba de um elefante e o andar de uma aranha.

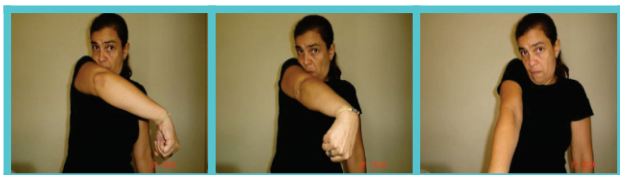


Figura 07: TM da tromba de um elefante (CAMPELLO, 2008, p.176)

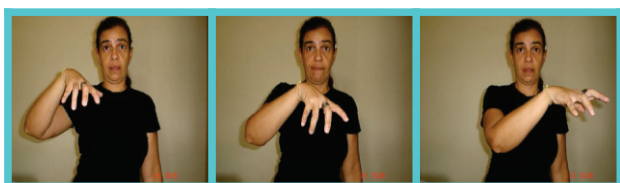


Figura 08: TM das pernas de uma aranha (CAMPELLO, 2008, p.176)

A propósito da DI TM, Luchi (2013, p. 80) em sua pesquisa, apresentou a imagem de árvore com vento, conforme a FIGURA 09A, para um surdo nativo e intérprete de LSB. Em seguida, foi a ele solicitado que sinalizasse a transferência de movimento da referida imagem, o que pode ser

visualizada na FIGURA 09B. Neste exemplo, podemos compreender a importância de se desprender do sinal padrão para uma flexibilidade no movimento:



Figura 09: árvore com vento, 09B TM da árvore com vento. (LUCHI, 2013, p. 84)

Sendo uma descrição imagética de transferência de movimento, compreende-se que o latente nessa sinalização não é a iconicidade de uma configuração de mão, mas a observação de detalhes como um encurvamento da árvore. O parâmetro alterado aqui foi a orientação de mão, a mão saiu de uma posição vertical para diagonal.

TRANSFERÊNCIA DE INCORPORAÇÃO (TI)

A Transferência de Incorporação (TI) pode conter todas as demais transferências em si. A diferença dela para as demais é que o sinalizador se torna o referente, atribuindo a si mesmo, tamanho, forma, espaço, movimento e localização. Nas descrições anteriores, era possível fazê-las fora de si, fazer descrições apenas no espaço neutro de sinalização em frente ao corpo sem se utilizar

do próprio corpo para apresentar e/ou representar os significados. Entretanto, nessa transferência ocorre diferente, como Campello (2008) nos mostra:

Esta estrutura reproduz várias ações ou imagens, tudo aquilo que o narrador coloca todos os objetos ou cenas no corpo do mesmo narrador. O narrador passa a mostrar as ações efetuadas ou sofridas no processo do enunciado humano, animal ou de objeto, e mais frequentemente, pode ser um não animado. O narrador passa a ser transformado em um objeto para caracterizar aquilo que sente ou mostra fisicamente. (CAMPELLO, 2008, p. 215).

Campello (2008) considera que a função do narrador, durante a sinalização de uma TI, é de incorporar o objeto, a pessoa ou a cena que quer narrar. É durante a sinalização que as expressões faciais ou corporais mostram o estado de espírito do sinalizante mediante aquilo que pretende mostrar. Na FIGURA 10, apresenta-se uma imagem de TI do aparelho reprodutor feminino.



Figura 10:
TI do Aparelho reprodutor feminino (CAMPELLO, 2008, p.189)

Neste exemplo, vemos uma TI muito produtiva, a partir da incorporação do 'sistema reprodutor feminino' em parte do próprio corpo. Essa produtividade pode ser utilizada em contextos de aula, por exemplo, apontando o caminho percorrido por um espermatozoide até chegar ao óvulo. O próprio óvulo pode descer pelas trompas indo ao encontro do espermatozoide, entre outras possibilidades. O interessante nesta descrição é o reflexo do referente visível no corpo do sinalizador.

Luchi (2013), em sua pesquisa, se deparou com uma questão importante e que requer atenção. Estamos nos referindo à questão do espelhamento que será tratada a seguir.

A QUESTÃO DO ESPELHAMENTO

Luchi (2013) traz a perspectiva da sinalização em relação ao referente. Visando a um melhor entendimento quanto à questão, rerepresentaremos na FIGURA 11, a seguir, a imagem da árvore em 3D para demonstrar uma com-paração entre imagem e descrição imagética, interligadas com o espelhamento.

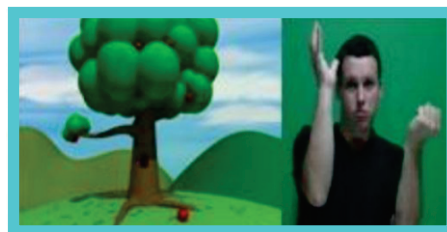


Figura 11: Comparação entre imagem e DI (LUCHI, 2013, p. 86).

Percebeu-se, primeiramente, que, no momento da descrição imagética, o sinalizador a fez na perspectiva de quem via a imagem a sua frente, isto é, espelhada. Na pesquisa de Luchi (2013), dois intérpretes desenharam a partir dessa sinalização do surdo, sem visualizar o desenho inicial, ou seja, não viam a imagem da árvore que inspirou o surdo a sinalizar, apenas a sinalização. A seguir, vemos os desenhos produzidos pelos dois intérpretes mostrando outra perspectiva de visão frente à sinalização:



Figura 12: Comparação entre a imagem e os desenhos produzidos pelos intérpretes (LUCCHI, 2013, p. 86).

A questão do espelhamento é bem complexa quando se trata da interpretação de língua de sinais, pois equívocos na informação podem ocorrer quando falamos da direção do sinal em relação à perspectiva. Podemos refletir: o intérprete deve descrever oralmente a partir de sua visão da sinalização ou deve se colocar na perspectiva do sinalizador e assim fazer a descrição? No caso do desenho, como é possível ver na sinalização, o surdo fez em sua perspectiva de visão como se estivesse vendo o desenho em sua frente. O espaço sintático ou topográfico na língua de sinais

se refere ao mapeamento espacial, isto é, o espaço no qual os sinais são realizados, podendo ser para descrever o traçado de um objeto ou um sujeito no espaço (PIMENTA & QUADROS, 2009). Algo interessante em relação ao espelhamento é que não há uma regra para canhotos ou destros sinalizarem, ambos devem fazê-la no lado que acharem mais conveniente, desde que mantenham em si mesmos esse padrão.

Contudo, quando os referentes são estabelecidos no espaço previamente, por meio de um apontamento, por exemplo, onde o sujeito está ou estava presente, não é possível fazer esse espelhamento, deve-se apontar exatamente para onde ele está ou estava.

Para que possamos compreender como essa informação afeta diretamente a compreensão de quem vê a sinalização e onde os equívocos podem ocorrer, pensemos numa prova de autoescola (Centro de Formação de Condutores). Na imagem que segue, apresenta-se a sinalização do trajeto de um carro fazendo uma curva. E essas imagens são lidas da direita para esquerda, para que possamos compreender a sequência:

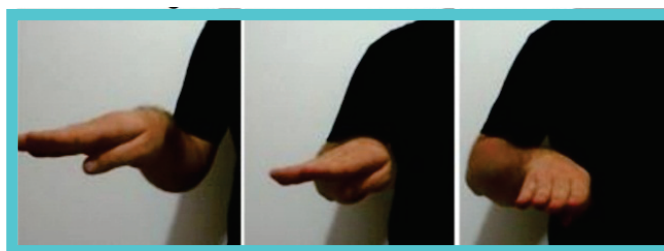


Figura 13: Carro virando à direita (LUCCHI, 2013, p. 87).

Na perspectiva de quem está sinalizando a imagem, o carro está indo para a direita e, na perspectiva de quem está vendo a sinalização, o carro está indo para esquerda. Se quem está vendo não se colocar no lugar do sinalizador a compreensão da informação pode ser equivocada. Outro exemplo que não seria muito comum: num contexto hospitalar, provavelmente, o surdo apontará onde sente a dor, mas que pode nos ajudar a compreender equívocos possíveis numa interpretação por causa do espelhamento. Imagine-mos que o surdo use uma descrição imagética para apontar perna que está doendo e aponte para a perna direita, e quem está vendo, um possível intérprete, pode dizer que se trata da perna esquerda.

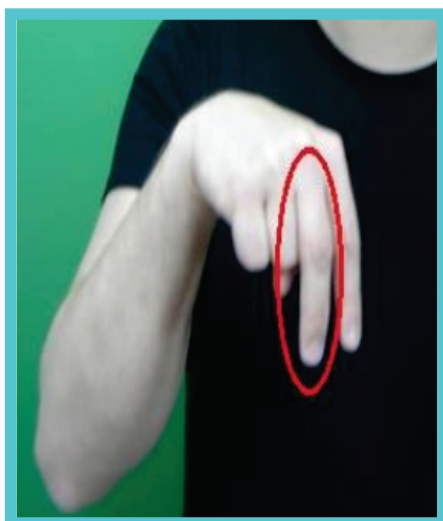


Figura 14: DI – pernas de pessoa (LUCHI, 2013, p. 88).

Como os dados mostraram, apesar de não ser possível generalizar, os

intérpretes podem fazer esse espelhamento, portanto, essas ocorrências podem aparecer em alguns casos. Nesse sentido, uma reflexão que podemos fazer é que os intérpretes, ao realizarem uma interpretação de Libras para português, num momento de DI, façam a partir da perspectiva de visão do surdo, e não de sua própria, para evitar possíveis equívocos.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho teve como objetivo geral apresentar as Descrições Imagéticas apresentadas por Campello (2008) e alguns desdobramentos dessa pesquisa, como o estudo de Luchi (2013).

Não se atentou para uma análise comparativa entre o uso dos Classificadores em contraposição ao termo Descrições Imagéticas, mesmo que, em sua tese, Campello (2008) tenha problematizado o perigo de se analisar as línguas de sinais em bases de línguas orais, podendo gerar um apagamento da visualidade. Espera-se que novas pesquisas tragam essa perspectiva, lembrando da natureza icônica das línguas sinalizadas.

A literatura vem mostrando que o diferencial da cultura e identidade dos surdos está em perceber o mundo prioritariamente pela visão, dessa forma, a estrutura da língua, como artefato cultural, que acompanha a visualidade. As ques-

tões levantadas neste trabalho devem ser discutidas e contempladas na educação dos surdos para que as orientações para professores de surdos não se pautem em apenas dizer que as aulas devem ser visuais, com mapas e imagens, mas que, juntamente com essas ferramentas, seja apresentada aos surdos uma língua rica em produções das mais diversas naturezas.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, A. R. Pedagogia Visual / Sinal na Educação de Surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.) Estudos Surdos II. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, A. R. Pedagogia Visual na Educação dos Surdos. 2008. Tese Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 2008.

CUXAC, C. Fonctions de l'iconicité. In: La Psychologie de l'enfant Sourd, Benoît Virole, Paris: Edilob, 1996.

LUCHI, M. Interpretação de Descrições Imagéticas: onde está o léxico? Dissertação de Mestrado (Estudos da Tradução). UFSC, Florianópolis. 2013.

PIMENTA, N. & QUADROS, R. M. Curso de LIBRAS II. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2009.

PIZZUTO, E. et al. Dêixis, anaphora e estruturas altamente icônicas. Em: Quadros, R. & Vasconcelos, M.L. Questões Teóricas das pesquisas em Língua de Sinais, 9º Theoretical Issues in Sign Language Research Conference, Florianópolis: Editora Arara Azul. 2008.

STOKOE, W. C. (1960) (Revised Ed. Printed in 1978) Sign Language Structure. Silver Spring, MD: Linstok.

“O PERIGO DE SE ANALISAR AS LÍNGUAS DE SINAIS EM BASES DE LÍNGUAS ORAIS, PODENDO GERAR UM APAGAMENTO DA VISUALIDADE. ESPERA-SE QUE NOVAS PESQUISAS TRAGAM ESSA PERSPECTIVA, LEMBRANDO DA NATUREZA ICÔNICA DAS LÍNGUAS SINALIZADAS”

**PARA SUBMETER
ARTIGOS PARA
REVISTA ARQUEIRO E
BAIXAR AS OUTRAS
EDIÇÕES
GRATUITAMENTE
ACESSE:**

www.ines.gov.br/seer



Portal de Periódicos do *ines*

INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS

INES
Instituto Nacional
de Educação de Surdos



Ministério da
Educação



REVISTA

Arqueiro

PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO DE
EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS E PRÁTICAS
EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

O objetivo da Revista Arqueiro é veicular experiências de trabalho relacionadas ao universo surdo. Nesse sentido, esta edição traz os relatos de profissionais do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES que coordenaram os Grupos de Trabalho (GT) ocorridos no XX Congresso Internacional do INES/ XIV Seminário Nacional de 2015. Nesse evento, foram organizados quinze grupos trabalho com temáticas específicas. A proposta foi a troca de conhecimentos entre pares, incluindo profissionais do INES e a comunidade externa, uma vez que a interação com diversos atores do âmbito da surdez traz para o Instituto uma perspectiva sobre as expectativas do país inteiro com relação às políticas públicas da área.

INES
Instituto Nacional
de Educação de Surdos



Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA