

REVISTA

# Arqueiro

INSTITUTO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO DE SURDOS  
RIO DE JANEIRO | BRASIL

nº 35  
JAN/ JUL  
2017

ISSN-1518-2495

PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS



**A CRIANÇA SURDA E O  
PROGRAMA BAÚ DO TITO**

Dicionário de  
configuração de mão  
e o ensino de Libras  
como L2

**LIBRAS E O ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO L2**

Libras como disciplina  
obrigatória na graduação de  
Pedagogia

**MATERIAIS DIDÁTICOS  
BILÍNGUES PARA O PÚBLICO  
SURDO**

Repositório Digital Huet  
como ferramenta para a  
educação de surdos

LIBRAS | PORTUGUÊS COMO L2 | ATO DE LEITURA | BILINGUISMO | POLISSEMIA | DIDÁTICA | ENEM

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.



Fonte: Repositório Huet – Foto da sala de aula do professor João Brasil Silvado Jr. na década de 1930

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  
Michel Temer

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
José Mendonça Bezerra Filho

INSTITUTO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO DE SURDOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO  
HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO  
Gilsilene Gonçalves de Moraes

COORDENAÇÃO DE PROJETOS  
EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS  
Ramon Santos de Almeida Linhares

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS  
Ana Regina Campello

PUBLICAÇÕES INES

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

SECRETÁRIO  
Jean Fuglino Paiva

COMISSÃO DE TRADUÇÃO  
Alessandra Scarpin Moreira Delmar  
Fabiola de Vasconcelos Saudan  
Lenildo de Souza Lima

EDITORES ARQUEIRO  
Dra. Marisa da Costa Gomes  
Dra. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz  
Dr. Ricardo de Souza Janoario

CONSELHO DE PARECERISTAS  
Aline Cristine Xavier da Silva Castro  
Ana Luísa Antunes  
Ana Teresa Andrade  
Cássia Gečiauskas Sofiato  
Eder Barbosa Cruz  
Huber Kline Lobato  
Laura Jane Messias Belém  
Lia Abrantes A. Soares  
Marcia Moraes  
Maria Carmem Euler  
Priscilla Fonseca Cavalcante  
Rita de Cassia de Oliveira e Silva  
Roberta Savedra Schiaffino

PRODUÇÃO EDITORIAL  
MDE Design de Eventos

PROJETO GRÁFICO  
Ramon Santos de Almeida Linhares

DIAGRAMAÇÃO  
Avellar e Duarte/Tati Rivoire

FOTO DA CAPA  
Luciana Andréia Furtado. Projeto: "A cara do INES" (profs.  
Marcelino Rodrigues, Lucia Vignoli e Joana Lyra)

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

**UM PROGRAMA INFANTIL  
PARA CRIANÇAS SURDAS:  
BAÚ DO TITO E A  
CONSTRUÇÃO DE NOVOS  
ESPECTADORES**

8

MARIA INÊS BATISTA  
BARBOSA RAMOS  
LUIZ AUGUSTO COIMBRA  
DE REZENDE FILHO

**DISCIPLINA LÍNGUA  
BRASILEIRA DE SINAIS  
NA GRADUAÇÃO:  
SUA RELEVÂNCIA  
NA FORMAÇÃO DE  
PEDAGOGOS OUVINTES**

24

ANNE MIRANDA  
RODRIGUES  
OSILENE CRUZ

**ENSINO E  
APRENDIZAGEM DA  
LÍNGUA PORTUGUESA  
PARA SURDOS: ANÁLISE  
DAS PRÁTICAS DE  
ENSINO DESENVOLVIDAS  
EM UMA TURMA  
INCLUSIVA**

46

CARLOS ANTONIO  
JACINTO  
MICHELLE NAVE VALADÃO

**ESTRATÉGIA DO  
ENSINO DE LIBRAS  
COMO L2 (SEGUNDA  
LÍNGUA): DICIONÁRIO  
DA CONFIGURAÇÃO DE  
MÃOS NA ATUAÇÃO DOS  
PROFESSORES DE LIBRAS**

60

CHARLES LARY  
MARQUES FERRAZ  
EDICLÉA MASCARENHAS

**REPOSITÓRIO  
DIGITAL PARA  
EDUCAÇÃO DE  
SURDOS**

70

SILVA, G. O.  
CHALHUB, T.

**SENSIBILIZAÇÃO  
COMO ESTRATÉGIA  
EMOCIONAL PARA  
A CRIAÇÃO DE  
MATERIAIS BILÍNGUES  
PARA SURDOS: UMA  
EXPERIÊNCIA DO  
GRUPO DIDAPS**

84

PATRÍCIA TEMPORAL  
LUIZ GUSTAVO MAGRO  
DIONYSIO  
RENATA BARBOSA  
DIONYSIO

Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – Vol. 1 (jan /jun 2017) –  
Rio de Janeiro : INES – v. : il. ; 21cm

Semestral  
ISSN-1518-2495

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





# EDITORIAL


Car@s leitores,

Nesta edição, a Revista Arqueiro traz ao leitor artigos relevantes para o debate da educação na área da surdez, entre eles, trabalhos que enfatizam a importância da Língua de Sinais para a educação de sujeitos surdos.

No primeiro artigo intitulado: *Um programa infantil para crianças surdas: Baú do Tito e a construção de novos espectadores* dos autores Maria Inês Batista Barbosa Ramos e Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho, é problematizada a questão do público infantil como espectador, trazendo para o debate o programa Baú do Tito, produzido pela TV INES, o qual traz em



seu bojo novas concepções sobre a criança, especificamente a criança surda como espectadora, oferecendo-a uma estrutura de um programa infantil diferente das emissoras públicas. Outro ponto importante, destacado pelos autores, diz respeito aos aspectos lúdicos ou da capacidade de fantasiar e criar nos primeiros anos de vida, onde a criança utiliza-se do jogo para construir sua aprendizagem, explora situações usando a imaginação, liberando seu eu criativo e realizando seus desejos mais íntimos. Os autores destacam que não é mais possível tratar a criança como um bloco único. Todos esses modos de produção falam de um novo olhar sobre o papel social da criança, e ao verificar que eles estão presentes na produção do Baú do Tito permite dizer que a criança surda também está sendo vista a partir do paradigma atual sobre crianças e programas infantis.





No artigo *Disciplina Língua Brasileira de Sinais na graduação: a sua relevância na formação de pedagogos ouvintes*, as autoras Anne Miranda Rodrigues e Osilene Cruz se propõem a investigar a importância da inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina obrigatória na graduação de Pedagogia. Ressaltam a importância que a escolha do tema na necessidade atual de investigar a relevância da disciplina Libras para o curso de graduação em Pedagogia. Além disso, o artigo busca contribuir como fonte de estudos para futuras pesquisas, no que tange à implementação eficaz da disciplina, deixando para trás a ideia de deficiência e permitindo ver que a limitação existente é a da comunicação. A partir dos dados apresentados percebe-se que a disciplina Libras é de suma importância para a formação de professores de forma geral, destacando a importância da disciplina em todas as licenciaturas, uma vez que,

dependendo da organização do currículo e do conhecimento ensinado para os alunos, eles poderão desenvolver ou direcionar um novo olhar para a surdez, de modo que estejam capacitados para lidar com as diferenças culturais e linguísticas entre eles (professores, gestores surdos ou ouvintes) e o aluno surdo, normalmente incluído em turma regular inclusiva.

O artigo *Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos: análise das práticas de ensino desenvolvidas em uma turma inclusiva* apresentado por Carlos Antonio Jacinto e Michelle Nave Valadão, investiga os processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita vivenciados por um aluno surdo em uma classe inclusiva, buscando analisar as metodologias de ensino empregadas pelas professoras regentes, e verificar o uso da Libras como L1 no processo de ensino do português como L2. O artigo é desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório-descritivo, que analisa recursos didáticos, bem como as tarefas e atividades desenvolvidas durante as aulas, averiguando se

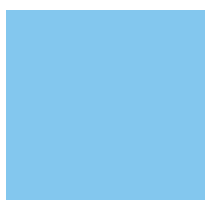
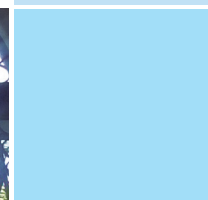
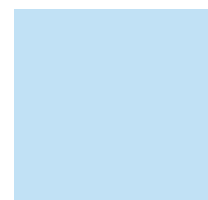


os conteúdos ministrados são relevantes, pertinentes, interessantes, motivadores e facilitadores para a promoção do ensino e da aprendizagem da língua. Neste artigo, os autores descrevem as práticas de ensino observadas e promovem uma discussão acerca das problemáticas do ensino da LP, vivenciadas na escola. Também refletem sobre a formação de professores, com foco em questões metodológicas que consideram e valorizam as diversidades linguísticas, culturais e sociais dos discentes surdos. Utilizam como campo empírico uma instituição de ensino público do município de Viçosa, estado de Minas Gerais, Brasil. Os autores apontam uma incompreensão da Libras como língua natural do aluno surdo, língua fundamental ao processo de aprendizagem da LP e dos demais conhecimentos

O artigo *Estratégia do ensino de Libras Como L2 (Segunda Língua): Dicionário da configuração de mãos na atuação dos professores de Libras* de Charles Lary Marques Ferraz e Edicléa Mascarenhas propõe o estudo de uma proposta para o ensino de Libras como segunda língua, bem como os possíveis resultados da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Diversidade

e Inclusão da Universidade Federal Fluminense sobre a produção de um dicionário de configuração de mãos para uso de professores em atuação no ensino de Libras, objetivando a ampliação de vocabulário dos alunos. Os autores sustentam a ideia que os alunos ouvintes têm seu tempo de ampliação de vocabulário reduzido, além de terem o tempo de aula melhor aproveitado, com a apreensão de mais sinais a partir do uso do dicionário com as configurações de mãos criadas para este fim. Ademais, o uso do dicionário favorece a compreensão acerca dos parâmetros e das bases fonética da Libras enquanto língua, auxiliando também na percepção de que são utilizados mecanismos distintos em sua construção, e na percepção de sua modalidade linguística e viso-espacial.

O artigo *Repositório digital para educação de surdos* apresentados por Gabriel Silva e Tania Chalhub descreve como foi desenvolvido o repositório temático digital por uma equipe de profissionais do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), visando à



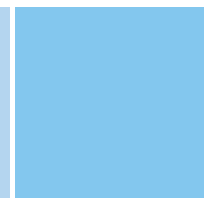
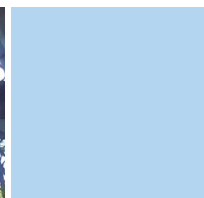
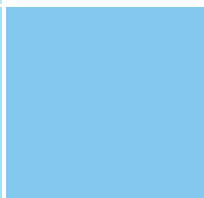
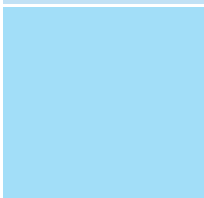
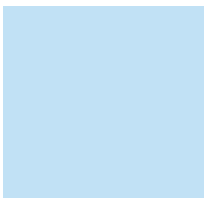


possibilidade de ampliação do acesso a diferentes objetos de aprendizagem em Libras e Língua Portuguesa. Os autores sustentam que a pesquisa é ancorada nas reflexões sobre Práxis Pedagógica na Educação de Surdos. Além de destacarem que as tecnologias provocam uma mudança radical no panorama da educação, ao possibilitar o acesso à informação sem barreiras de espaço sendo, pois, fundamental redimensionar os papéis dos atores envolvidos no processo educacional. Silva e Chahub argumentam que falar das TICs no contexto atual demanda uma nova relação de percepção de quem atua na educação, pois não se pode mais entender como atividades educativas as decorrentes de uma relação em que há um emissor de informação e o aluno é somente o receptor do conteúdo. E ainda afirmam que vivemos a era do compartilhamento de informações e de trabalhos colaborativos, que exigem novas formas de educar e de aprender, e as tecnologias educacionais têm um

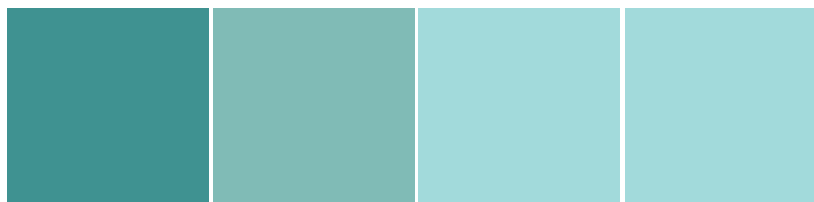


peso considerável na melhoria do processo de aprendizagem e do empoderamento de alunos e professores. Por fim, destacam que os repositórios de objetos de aprendizagem possibilitam o “compartilhamento de recursos didáticos existentes na Internet” seja contendo tais objetos e seus metadados, ou somente os metadados dos objetos armazenados por outra instituição.

O artigo *Sensibilização como estratégia motivacional para a criação de materiais bilíngues para surdos: uma experiência do grupo DIDAPS* destaca o ensino de Surdos no que diz respeito à sensibilização para a criação de materiais didáticos acessíveis a esse público. Os autores Patrícia Temporal, Luis Gustavo Magro Dionysio e Renata Barbosa Dionysio sustentam a ideia de que ensinar é uma atividade complexa, que exige do docente um planejamento que leve em consideração seu público alvo; e no caso do ensino de Surdos, os personagens envolvidos no processo devem estar atentos à várias questões referentes a essa minoria linguística. Durante a leitura do artigo é defendida a visão







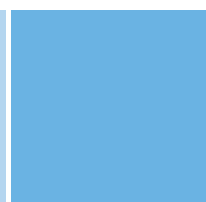
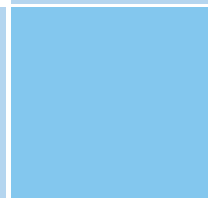
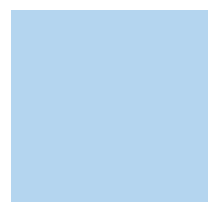
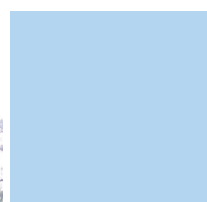
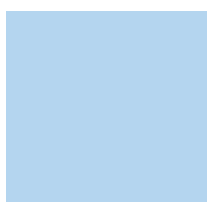
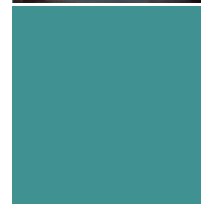
de que os surdos são sujeitos que se constituem socialmente de forma diferente, uma vez que possuem ausência parcial ou total da audição. Compõem, portanto, uma minoria linguística que percebe o mundo de forma diversa por meio de experiências visuais. Os autores destacam que tão importante quanto a existência de uma escola bilíngue para surdos, é a existência, na escola, de um programa de estimulação precoce, para o atendimento a crianças de zero a três anos, idade fundamental para o *input* linguístico no processo de aquisição da linguagem. Os autores enfatizam que compreender a aquisição da linguagem e a apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita pode ser um passo importante para avançar em movimentos de sensibilização de ouvintes com relação à


educação de surdos

Como se pode observar, nesta edição, apresentamos uma variedade de textos sobre a temática da educação de surdos, a maioria voltada ao leitor interessado em expandir seus conhecimentos teóricos e práticos sobre o assunto. Lembramos que a Revista Arqueiro recebe artigos em fluxo contínuo, portanto, você está convidado a enviar seu trabalho para o e-mail [revistaarqueiro.ines@gmail.com](mailto:revistaarqueiro.ines@gmail.com), seguindo as normas da revista.

Desejamos bons momentos de leitura!

*Editores*





# **Um programa infantil para crianças surdas: Baú do Tito e a construção de novos espectadores**

MARIA INÊS BATISTA BARBOSA RAMOS  
LUIZ AUGUSTO COIMBRA DE REZENDE FILHO

## RESUMO

Fuenzalida (2015) por meio dos seus estudos sobre TV e criança, aponta que a mudança sobre o lugar social da criança tem influenciado na produção de programas infantis. Destaca: a apresentação da criança como protagonista, a mudança da área de desempenho cognitivo escolar para o afetivo atitudinal, a segmentação a partir das capacidades da criança, e a interatividade. A forma mais tradicional de produção dos programas infantis considera a criança como um espectador "ignorante", e sua estrutura se caracteriza pela semelhança com a dinâmica pedagógica do modelo escolar em que o adulto (a tia) presente ou em voz *off* conduz o texto e a criança se mantém como um mero aprendiz submetido ao saber do adulto. A mudança desse tipo de produção trabalha com textos que possuem um esquema lúdico-simbólico de representação da criança, dando a ela o lugar de protagonista, com competência para solucionar problemas, tomar iniciativas, além de atitudes criativas. Por meio de uma análise sobre endereçamento, este trabalho apresenta como o programa Baú do Tito, produzido pela TV INES, traz em seu bojo as novas concepções sobre a criança e, buscando mais especificamente a criança surda como espectadora, oferece a ela a estrutura de um programa infantil diferente de tudo que existe tanto nas emissoras públicas, quanto nas emissoras comerciais.

## INTRODUÇÃO

De acordo com Tacussel (2001) a televisão, diferentemente do cinema, que tirava as pessoas de casa para assistir filmes nas telonas escura das salas de cinema, trouxe as pessoas para dentro de casa e as reuniu na sala, isto é, a televisão passou a ser um objeto agregador das famílias. Sua chegada nos lares provocou rearranjos de horários para sua visualização. Ligada ou desligada, diz a autora, o aparelho de televisão está sempre a espera de alguém que poderá, ao ser capturado por seu conteúdo, receber mais do que imagens e som: poderá desvendar sentimentos, opiniões e emoções. Bourdieu (1997), no entanto, chama a atenção para o fato de, por seu alcance de acesso, a TV ter podido se tornar um instrumento de democracia direta, mas o que vemos é que ela tem se mostrado muito mais como um instrumento poderoso de opressão simbólica. O poderio dos anunciantes e os índices de audiência, diz Bourdieu, de alguma maneira sempre foram os balizadores dos critérios para o que será ou

### MARIA INÊS BATISTA BARBOSA RAMOS

Doutoranda em Educação em Ciências e Saúde.  
Fonoaudióloga do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES.  
Docente da Graduação em Fonoaudiologia da Veiga de Almeida.  
E-mail: maria\_ibbr@yahoo.com.br.

### LUIZ AUGUSTO COIMBRA DE REZENDE FILHO

Universidade Federal do Rio de Janeiro – NUTES, Doutor em Comunicação e Cultura pela ECO/UFRJ, Professor adjunto do NUTES/UFRJ. E-mail: luizrezende@ufrj.br.

não veiculado, incluindo aqui as produções culturais. Nesse contexto, algumas práticas recorrentes no universo da televisão, a convertem de um potencial meio de comunicação e, conseqüentemente, instrumento democrático, em um meio hegemônico servindo aos interesses do campo econômico dos anunciantes e dos campos ideológicos de seus produtores.

Soma-se a isso o fato de a televisão, na atualidade, estar consolidada como veículo de comunicação, presente em 97% dos lares no Brasil (Sampaio e Cavalcante, 2012), e que sua interface com a internet lhe permitiu um alcance muito mais amplo, saindo de uma tela fixa na parede para estar presente nos dispositivos móveis e, portanto, disponível a qualquer tempo e em qualquer espaço. Esta ampliação confere à televisão um status maior de acessibilidade. Seu público possui as mais variadas idades, e também atinge pessoas de diferentes classes sociais e graus de escolaridade. No entanto, o alcance para diferentes seguimentos da sociedade vem deixando de lado grupos minoritários que não são vistos como altamente relevantes do ponto de vista do consumo dos produtos veiculados, tal como o grupo das pessoas surdas.

Denominados no século XIX como "surdos-mudos" (ROCHA, 2005), as pessoas surdas sempre estiveram à margem do conhecimento e da informação, já que pertencem a uma minoria linguística, isto é, sua língua de constituição é a língua

de sinais, e esta diferença os exclui, na maioria das vezes, do acesso à educação, informação e cultura que estão disponíveis na modalidade oral/escrita.

A partir de 2000, a portaria nº 10.098 fez a indicação das normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade nos sistemas de comunicação de rádio difusão sonora e de sons e imagem, indicando o uso de mecanismos e alternativas técnicas que permitissem ao deficiente sensorial o acesso à informação, à comunicação, à cultura e ao lazer. O Decreto nº 5.645/2005 do Ministério das Comunicações previu para as pessoas surdas a janela do intérprete e a legenda oculta (*closed caption*) com tempo restrito e programações específicas inicialmente, mas apontando para uma acessibilidade integral até 2020. Assim, também, a norma técnica da ABNT de 2005 apontou para a acessibilidade na mídia televisiva indicando, entre outras coisas, que a janela de Libras deve ocupar  $\frac{1}{4}$  da tela da televisão. Embora já tenhamos avançado com relação ao tempo e a frequência da presença da acessibilidade em veículos de comunicação como a televisão, estudos como os de Araújo (2008) e Almeida (2006) apontam que esses instrumentos de acessibilidade para os surdos, ainda são ineficientes.

A partir da contratação da Roquette Pinto Comunicação Educativa, a TV INES, criada em 2012 pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, busca diminuir o *gap* de informações ainda

existente no processo de acessibilidade para a televisão, com a proposta de ser uma TV bilíngue, isto é, ter seu conteúdo veiculado em língua de sinais, áudio e legenda em português.

A TV INES, uma web TV, está disponibilizada em diferentes plataformas, busca ocupar o espaço que faltava à comunidade surda de acesso mais democrático ao entretenimento, educação e cultura. Nesse canal, desde a sua criação, a criança surda sempre foi pensada como espectadora, com uma programação inicial com desenhos licenciados tendo como características não possuírem diálogos, edição com cortes mais lentos, conteúdos educativos ou de entretenimento, e de classificação livre. Em 2015, teve início a construção de um programa infantil de produção própria. É então, sobre criança e programas infantis e uma produção infantil da TV INES que este artigo pretende pensar o lugar da criança surda como espectadora.

## 1. TV E INFÂNCIA

Desde o século XIII, quando foi criado o conceito de infância (ARIÈS, 1981), até hoje, a atenção e a busca de compreensão desse momento da vida têm passado por transformações envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Inicialmente, a criança era vista como um adulto em miniatura (ARIÈS, 1981), uma tabula rasa onde tudo estava por ser escrito. Diferentemente desta visão, em meados do século XX, com teóri-

cos como Piaget e Vygotsky, a criança passou a ser vista de forma mais ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, o primeiro enfocando os estágios de aquisição cognitiva e o segundo trazendo a importância do social para a construção das funções psíquicas superiores. Estes estudos mudaram significativamente o papel da criança, do adulto e do ambiente no processo de desenvolvimento quer seja educacional ou social. Passaram a considerar que a criança adquire o conhecimento na relação com o outro, isto é, o ambiente afeta o desenvolvimento e o adulto pode orientar sua aprendizagem. Portanto, o ambiente social e cultural é fundamental nesse processo (GOMES, 2005).

Outro ponto importante quando falamos de infância e desenvolvimento diz respeito aos aspectos lúdicos ou da capacidade de fantasiar e criar nos primeiros anos vida. A criança utiliza-se do jogo para construir sua aprendizagem pois, nesse momento, ela explora situações usando a imaginação, liberando seu eu criativo e realizando seus desejos mais íntimos (FONSECA, 1993). Esta maneira de olhar para a criança e seu desenvolvimento implica em torná-la mais ativa no seu processo de aprendizagem, sem deixar de considerar o adulto como um elemento de mediação fundamental para a criança nos diferentes espaços sociais. Essas teorias e suas visões sobre o desenvolvimento infantil influenciaram e ainda hoje influenciam

os ambientes sociais que de alguma maneira se relacionam com a criança. Os espaços familiar, educacional e, nas últimas décadas, o “espaço” midiático por meio das múltiplas plataformas têm constituído um ambiente estimulador e muito frequentado pelas crianças. O avanço tecnológico tem contribuído de forma significativa para a transformação nos modos da criança se relacionar com o mundo. O contato precoce com a tecnologia, que lhes parece muito familiar, sem dúvida, tem provocado novas formas de ser e de aprender.

Uma das explicações para este fato tem sido a circulação cada vez mais efetiva das informações por meio de diferentes mídias, e a televisão aparece em diferentes estudos como a que está mais presente na vida das crianças, em diferentes faixas etárias, diariamente e por muitas horas, e muito do que é visto torna-se referência para a criança, passando a fazer parte do seu mundo imaginário e real (SAMPALIO e CAVALCANTE, 2012; GONTARZ, 2010). A exposição da criança a este veículo de comunicação acaba por se constituir em um elemento fundante da construção dos seus valores culturais, e pesquisas na área do desenvolvimento infantil e televisão trazem algumas contribuições para que possamos pensar na criança surda e a TV.

Os trabalhos de Anderson & Hanson (2013) apontam a televisão como um dos instrumentos de aprendizagem não for-

mal da criança. Fuenzalida (2015) afirma que será mais rico para a criança se tiver por perto um adulto com quem possa compartilhar o texto midiático. Apoiados nas teorias sobre o desenvolvimento infantil, estudos como os de Fuenzalida (2015), Pereira (2005) e Magalhães (2005) apontam para a visão behaviorista em que a criança é considerada um espectador que precisa aprender e reforçar seus conteúdos curriculares, uma televisão com uma visão conteudista em que é o adulto que conduz a criança nesse processo de midiatização. Se contrapondo a essa ideia, os novos programas estão construindo um outro lugar para a criança, exatamente por considerar que ela não é mais um espectador passivo, reconhecendo-a agora como um sujeito que estabelece relações com a cultura e, a partir daí, emprega novas formas de acessar a informação e o conhecimento (FERNANDES, 2012; FUENZALIDA, 2015). Diante desse novo panorama, a mídia televisiva vem procurando modificar estética e ideologicamente a forma de produzir os programas infantis.

De acordo com Fuenzalida (2015), os estudos da neurociência sobre o desenvolvimento têm servido de base para a construção de programas que estimulem as competências internas das crianças na dimensão da inteligência emocional. De acordo com Pereira (2005), os programas têm buscado mobilizar uma carga afetiva e lúdica associando entretenimento e educação.

Essa nova imagem conceitual da criança vem proporcionando também uma forma diferente de a representar na televisão. Em seus estudos iniciais sobre a criança e a televisão, Fuenzalida (2012) encontrou tanto na programação televisiva tradicional quanto na programação cultural e educativa a representação da criança como uma audiência tabula rasa. Tal qual na abordagem educacional behaviorista, o programa infantil educativo deveria levar a criança a aprender conteúdos a partir dos ensinamentos dos adultos, a televisão baseada no modelo escolar. Na busca de romper com este paradigma, Fuenzalida vem enfatizando a importância da ludicidade como possibilidade de mudança na relação dos programas infantis e sua audiência. Considera que as temáticas não devem estar pautadas nos conteúdos escolares, mas sim em questões ligadas ao dia a dia das crianças. Como exemplo, coloca que o desenho “Tom e Jerry” pode ser considerado educativo quando o que está em jogo na narrativa é o fato do rato, teoricamente mais indefeso, ser capaz de vencer o gato, maior e mais forte, utilizando-se de criatividade e esperteza. Isto cria nos pequeninos, diz Fuenzalida, um sentimento de identificação e de empoderamento que eles podem utilizar em algum momento do seu desenvolvimento e das interações sociais. A valorização deste tipo de aprendizagem pode ser considerada como um “entretenimento educativo” (FUENZALIDA, 2012).

## **2. ENDEREÇAMENTO E PROGRAMAS INFANTIS**

Já colocamos aqui que os níveis de audiência de um programa são decisivos para sua permanência no ar. Neste artigo, apoiamo-nos nos estudos de Hall (2003) que romperam com a visão do processo comunicacional centrada na relação unidirecional entre emissor, mensagem e receptor, propondo um processo que acontece de forma circular que inter-relaciona produção, circulação, distribuição, consumo e reprodução. Essa perspectiva confere então à audiência um papel ativo, tanto no que diz respeito à sua capacidade de produzir sentido sobre o que vê e de se posicionar em relação a isso, quanto no que diz respeito a como os produtores precisam considerar as preferências, gostos, cultura etc. de suas audiências. Este último aspecto é o que mais nos interessa neste artigo, já que a construção de um programa para crianças surdas implicará em uma reflexão sobre quem é esse público, quais são suas necessidades e desejos e como se pode falar com esse público. Essa é a perspectiva do endereçamento.

Quando falamos nas formas e na ideologia de se produzir os programas infantis, o conceito utilizado por Ellsworth (2001) sobre modos de endereçamento nos permite entender melhor este momento de transição dos programas infantis. “Modos de endereçamento” é um termo vindo do fazer cinematográfico e que tem sido usado pela

autora para falar não só do texto fílmico, mas do espaço entre o social e individual que permite à audiência diferentes leituras no momento da recepção. Um campo discursivo que envolve desde o contexto social da produção e as ideologias do produtor até a recepção, em que o capital cultural e cinematográfico do espectador lhe permitirá ocupar ou não o lugar construído para ele ou criar um lugar próprio à sua espectralidade.

Pensando, então, na criança como espectador, a mudança no seu papel social tem levado os produtores a outro “fazer” ou a outros modos de endereçamento para atingir uma audiência formada de crianças e jovens. Verificou-se que não é mais possível tratar a criança como um bloco único. A segmentação por faixas etárias determina interesse, atenção e interlocução com a programação. Assim, o material audiovisual para crianças de 0 a 2 anos busca mobilizar estruturas perceptuais que chamem sua atenção como cores, formas, movimentos e som. O conteúdo linguístico também pode contribuir para a construção da linguagem, isto é, “a oralidade deve expressar o acolhimento necessário ao bebê” (FUENZALIDA, 2015, p.119). Para as crianças de 3 a 6 anos, segundo Fuenzalida (2015), os programas evoluíram de uma proposta em que a criança/espectador ficava apenas atenta ao espetáculo para a busca de uma interatividade oral-gestual, isto é, a criança é solicitada a participar do programa, seja para resolver desafios, pen-

sar, associar pistas, entre outros atos, seja para repetir ações desempenhadas pelos personagens do programa. Esse tipo de produção permite que a audiência assista e interaja com o programa, que se transforma em um contexto de brincadeira. A capacidade de fantasiar levará a criança a se transformar, por vezes, nos personagens que assiste, fazendo um relato da história com um outro arranjo e não uma mera imitação do que vê na TV (SALGADO, PEREIRA e SOUZA, 2005).

### **3. PROGRAMA INFANTIL PARA CRIANÇAS SURDAS – A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA “VEJO VOZES”**

Nos interessa aqui resgatar a história de um programa infantil para que possamos entender o quanto avançamos, mas ainda o quanto estamos atrasados com relação a uma programação que contemple a criança surda como espectador a ser conquistado. A pesquisa de Sampaio e Cavalcanti (2012), ao analisar os programas infantis da TV Brasil, verificou a presença limitada de personagens com deficiência, isto é, 62,50% dos personagens não possuíam uma característica que possibilitasse uma identificação como uma criança com deficiência.

Buscando, então, em diferentes emissoras nacionais, um programa para crianças surdas, encontramos uma produção da década de 1990 chamada “Vejo Vozes”, produzida integralmente em língua de sinais. Em entrevista com a idealiza-



dora do programa, ela relata que a partir da sua experiência como mãe de surdo e vendo o interesse do filho pelos programas infantis e mais especificamente o Castelo Rá-Tim-Bum, surgiu a ideia de produzir um programa dedicado ao surdo e todo falado em Libras. Com uma verba pequena, o programa foi planejado pedagogicamente fundamentado em teorias de Educação Bilíngue que estavam chegando ao Brasil, e tinha como público alvo as crianças, mas também pais e professores. Composto por 13 episódios com atores surdos na sua maioria e um diretor ouvinte, o programa esteve no ar de 1994 a 1995. Embora o programa fosse de extrema importância não só para o público ouvinte, que poderia vir a conhecer o universo do surdo, mas principalmente para as crianças surdas e seus familiares, que poderiam se ver representados em diferentes situações do dia a dia de uma família com um filho surdo. No entanto, estes fatores não impediram que o programa fosse apenas até o seu 13º episódio em função do seu índice de audiência. Hoje, eles estão disponibilizados no site da TV Arara Azul, da editora Arara Azul.

Ao olharmos a estrutura do programa "Vendo Vozes", coincidentemente produzido pela Roquette Pinto e veiculado pela TVE, embora se classifique como infantil, com duração média de 9 minutos, apresenta conteúdos também para os pais e professores. O programa apresenta uma família de pais surdos que possui um fi-

lho surdo e a comunicação se dá de uma forma natural, sem nenhum bloqueio. Este é um dado importante, já que nesse momento existia dentro da educação de surdos a valorização da língua de sinais para os processos de aprendizagem e de socialização das pessoas surdas, saindo assim da visão clínica da surdez, em que o aprendizado da Língua Portuguesa era valorizado. Passou-se, então, a uma visão sócio antropológica que considera o surdo como um sujeito bilíngue, isto é, que deve aprender a Língua Portuguesa como segunda língua e a língua de sinais como sua língua materna. Este momento foi importante para a mudança do conceito do surdo como deficiente, passando a buscar a concepção de minoria linguística (STROBEL, 2008).

Os programas são todos produzidos em língua de sinais e apresentam narração em português. Possuem quatro blocos que se repetem a cada episódio: "É hora da história", o momento em que o menino Duda (de oito anos) vive suas aventuras, em que seu boneco palhaço, que somente para ele se transforma em um palhaço de verdade e por meio da magia o leva para diferentes lugares (este quadro parece ser mais voltado para as crianças já que o menino e o boneco vivem as aventuras e as brincadeiras). A "Hora de brincar", em que uma dupla de mímicos faz brincadeiras a partir da temática do bloco da história, é também direcionado para a criança.

Os outros dois blocos estão mais direcionados para pais e professores: a "Hora



**Figura 1** – Duda o personagem infantil



**Figura 2** – Cena em externa – piquenique

de aprender”, em que uma intérprete faz uma recordação da temática da história pontuando os conceitos para os quais os produtores querem chamar atenção dentro daquele episódio e a “Hora de informar” em que uma professora surda responde a cartas e fax com questões e sugestões para o programa, ou pedindo orientação sobre a educação de surdos.

No primeiro episódio, a intérprete/locutora enfatiza que está tendo início um marco na televisão brasileira, um programa que respeita o surdo e a sua cultura. Apresenta cenários reais tanto em estúdio, com a casa da família (Figura1), quanto em externas, tais como fazenda, planetário, parque, zoológico (Figura 2). Em muitos momentos do episódio são transmitidas informações sobre a surdez, suas características, formas de intervenções educacionais e clínicas (Figura 3).

## 5. TV INES E SUA PROPOSTA

Para efetivar a ideia da Profa. Solange Rocha, em 2012, naquela altura Diretora Geral do INES, a contratação da Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto (ACERP) foi o que defla-



**Figura 3** – Informações sobre surdez e os aspectos fonoaudiológicos

grou a concretização de um ideário, pois o INES, como instituição de ensino, não dispunha de equipamentos, do saber técnico e de profissionais especializados na área de produção audiovisual educativo. O desejo era criar uma TV não apenas feita para os surdos, mas por surdos e para todos. Esta mudança sem dúvida provocaria um aprendizado para ambas as instituições, o INES, com sua expertise de 155 anos em educar crianças, jovens e adultos surdos, e a ACERP, com sua experiência em produzir material audiovisual educativo. Assim nasceu a TV INES, via web, para o mundo a qualquer hora. Seu slogan, depois de muito debate ficou: “TV INES, acessível sempre”, pois cabia aí a ideia de uma transmissão por múltiplas plataformas e para isto foi

criado um aplicativo para Androide, IOS e TV digital, possibilitando acesso ao seu conteúdo em diferentes mídias com o uso da Libras, legenda e áudio.

Com apresentadores surdos em um veículo de comunicação, a língua de sinais finalmente seria colocada no lugar de uma língua reconhecida conforme a Lei 10.436/2002, e o universo da surdez poderia ser conhecido pelos ouvintes e reconhecido pelos surdos. Para reforçar esta conquista, sua inauguração se deu no dia 24 de abril de 2013, 11 anos após a publicação da lei. Com a proposta de ser uma TV bilíngue, com formato completamente diferente do oferecido pela mídia televisiva de canal aberto ou a cabo, a TV INES possui em seu quadro de profissionais apresentadores surdos, intérpretes, e toda uma equipe que desde o diretor até o *caboman* utilizam, mesmo que de forma básica, a língua de sinais. É desfeita assim uma hegemonia linguística existente nessa área, isto é, o uso exclusivo da Língua Portuguesa na modalidade oral, presente nos espaços e nas conversas entre os componentes dos diferentes núcleos, deu lugar a uma comunicação em Libras de maneira direta ou mediada pelo intérprete. Os roteiros passaram a ser produzidos em duas modalidades: Língua Portuguesa e Glosa<sup>2</sup> e não apenas e exclusivamente, em Língua Portuguesa. No *telepronter* passou-se a usar a glosa ou vídeo com o texto em Libras.

A grade, inicialmente exibida em um período de 12/12h, continha quatro pro-

gramas de produção própria, e para complementar optou-se por programas adaptados, isto é, programas já produzidos por outros canais que foram licenciados pela TV INES e tiveram a inclusão do intérprete e da legenda. Desenhos com a característica de não terem diálogos, edição com cortes mais lentos, conteúdos educativos ou de entretenimento e de classificação livre compunham a grade infantil. Os desenhos RIC, MOORHUNN e Hoota foram os selecionados para esse primeiro momento.

No ano seguinte, já com exibição por 24 horas sem interrupção, as produções próprias cresceram, e em 2015 o início da transmissão via satélite ampliou o alcance da televisão para o interior do país com a proposta de levar informação, entretenimento e educação para todos, mas, principalmente para um número maior de surdos.

## **6. BAÚ DO TITO: BUSCANDO A CRIANÇA SURDA COMO ESPECTADORA**

Vinte e um anos depois da estreia do programa para crianças surdas na TVE, a Roquette Pinto, inicia em 2015, a partir do interesse do INES e dos produtores da TV INES, a ampliação da grade da programação infantil, mas agora com uma produção própria. Diferente das histórias produzidas pelo INES, em que um adulto encenava o papel infantil, o programa produzido pela TV INES terá crianças surdas como protagonistas. Um progra-



**Figura 4** – Quarto do Tito



**Figura 5** – Ambiente virtual do fundo do mar

ma para crianças na faixa etária de 3 a 8 anos, com 5 minutos de duração, busca incluir as crianças surdas em um processo de midiaticização. Foi batizado de “Baú do Tito”, e sua sinopse indica que Tito é um menino surdo que vive muito sozinho e seu quarto é seu lugar preferido, embora tenha vontade de conhecer outros (Figura 4). Em função desse desejo, ele acaba por criar uma amiga imaginária, que, diferente dele, é ativa, conhece muitas coisas e gosta muito de fazer brincadeiras. O baú que Tito tem no quarto é de onde sairá Bel (a amiga imaginária) e também o lugar que passa a ser o portal para o mundo imaginário (Figura 5). As aventuras acontecem, então, em dois cenários: o quarto do menino (mundo real) e dentro do baú de brinquedos onde o mundo imaginário se materializa por meio da

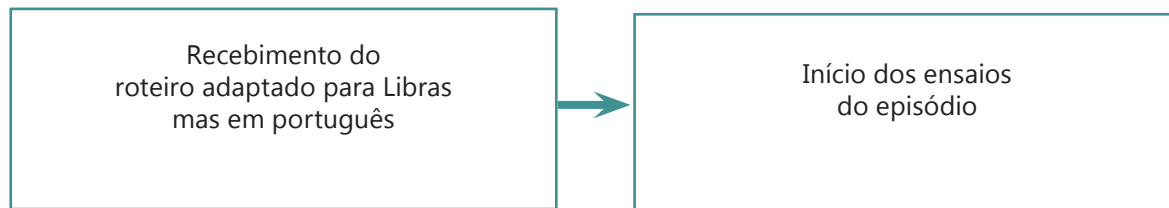
animação em 2D. No final de cada programa há um “quiz” com os sinais principais do episódio, para criar uma interação do espectador com o programa e ensinar Libras.

Estar no dia a dia da produção do programa nos colocou em um lugar privilegiado para acompanhar e compreender os caminhos percorridos pela produção da TV INES na construção dos modos de endereçamento para um público tão específico, nos permitindo conhecer as escolhas dos elementos estéticos e ideológicos que nortearam a construção do programa visando as crianças, mas com um foco importante na criança surda. Essa construção colocou para a equipe envolvida um enorme desafio, mas todos estavam apostando positivamente no desenvolvimento do trabalho.

Para os dois personagens, Tito e Bel, o programa utilizou dois alunos do INES, sem experiência em atuação. A ideia foi permitir que a criança surda que assistisse ao programa pudesse se identificar com os personagens. Dessa maneira, a TV INES buscou trabalhar com crianças/jovens, e mais ainda, surdos. Para ajudá-los no processo de interpretação, a contratação de um preparador de elenco surdo foi a estratégia utilizada. Com uma rotina pesada de ensaios, os atores foram pouco a pouco incorporando as falas e expressões exigidas para cada episódio do programa. Com um roteiro inicial em português, o dia a dia dos ensaios e depois de gravação foi mos-

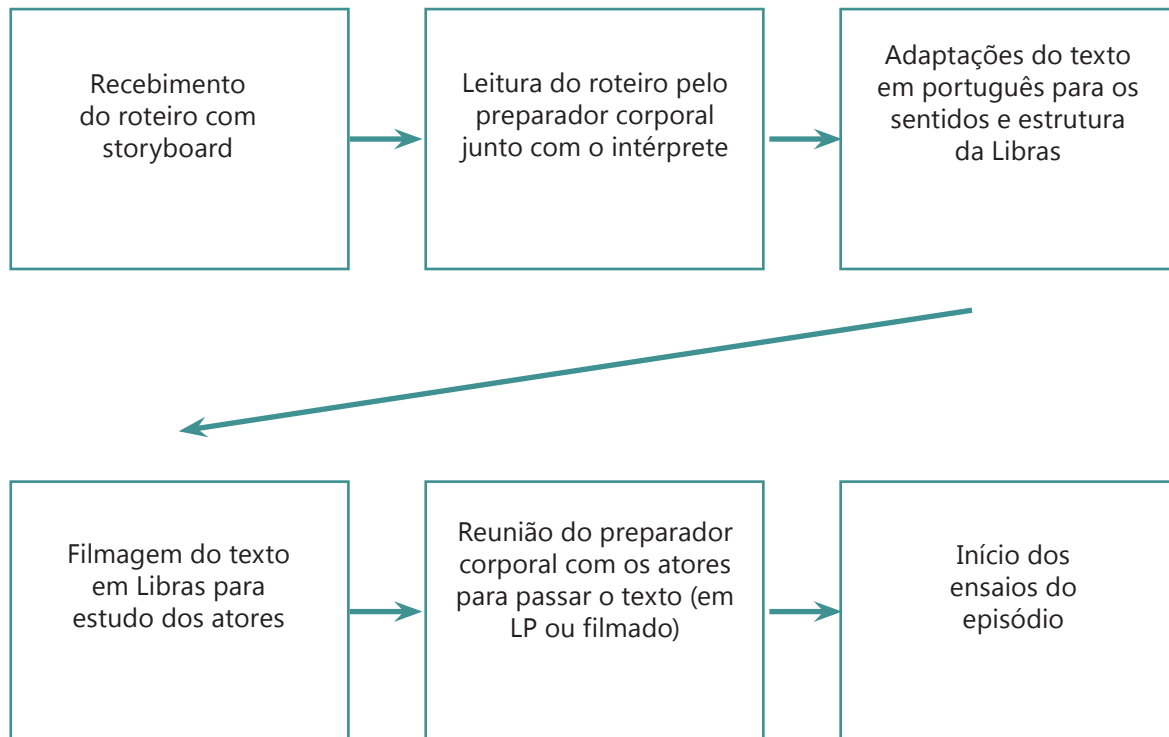
trando para a equipe que o processo de construção do programa precisaria de estratégias para atender as especifi-

idades linguísticas dos atores surdos e também do preparador de elenco. Inicialmente a dinâmica era:



Esta dinâmica, no entanto, foi se mostrando insuficiente, já que o ator que fazia Tito não apresentava uma fluência na leitura de textos em Português e também existiam algumas dificuldades com rela-

ção a conceitos para os outros surdos. Passou-se, então, a uma outra dinâmica, que de fato permitiu maior acessibilidade do texto para os atores e preparador corporal:



Com essa dinâmica, observamos que os ensaios fluíram mais, pois o texto escrito passou a ser trabalhado, buscando as significações na língua de sinais, e a utilização de recursos visuais (*storyboard* e gravação em vídeo) foi fundamental para o processo. De acordo com Reily (2006), a Língua Portuguesa, por ser considerada uma língua estrangeira para o surdo, ao ser transcrita para a Libras principalmente para a criança, mas, por vezes também para o adulto, necessita de estratégias de linguagem visual com que possa interagir para construir significados.

A opção de fazer uma TV Bilíngue nos dá uma pista da posição ideológica da ACERP com relação aos seus espectadores, isto é, está pautada na ideia de minoria linguística, deixando de lado a visão de deficiente. Mesmo com toda a equipe da TV INES abraçando este posicionamento, por vezes, na prática, a interação entre a cultura ouvinte e cultura surda vai mostrando que, para a quebra da hegemonia existente nesse ambiente, será necessária uma postura atenta e cuidadosa para lidar com as diferenças. A equipe da TV vai compreendendo que sair do domínio da Língua Portuguesa e entrar no mundo do surdo é aceitar que a experiência visual está representada pela língua de sinais, e que estes indivíduos possuem modos diferentes de ser, de se expressar e de conhecer o mundo (PERLIN e MIRANDA 2003). As soluções para a produção de uma TV

para surdos não estão dadas. Será preciso uma construção coletiva entre surdos e ouvintes. A mudança na dinâmica de apresentação, leitura e incorporação do texto, saindo do uso exclusivo do roteiro escrito para um roteiro filmado em Libras, permitiu uma autonomia dos atores e mais segurança na sua representação, o que poderá influenciar na recepção do texto narrativo pelas crianças surdas.

Com relação aos recursos estéticos, o quarto de Tito foi pensado, segundo entrevista com a diretora, para ser visto como um lugar de estudo, de descanso e também para brincar. Com um cenário bem colorido, com brinquedos, desenhos na parede e uma inscrição do nome dele em Libras são algumas pistas que indicam que aquele é o quarto de uma criança surda. Esse fato se confirma quando, mesmo sozinho, o menino sinaliza e os diálogos com a amiga imaginária são produzidos em língua de sinais. A animação em 2D busca representar o traçado do desenho de crianças pensadas como possíveis espectadores.

Com a proposta de ser um programa para a faixa etária de 3 a 8 anos, o aspecto linguístico e de ludicidade busca atrair a criança surda e permitir que ela possa vivenciar as aventuras de Tito e Bel. Fuenzalida (2015), apoiado nos trabalhos de Bettelheim (1980), coloca que os programas infantis podem, como nos contos de fada, levar a criança a vivenciar "receios existenciais inconscientes

por meio dos símbolos ficcionais lúdicos” (pag.18). A criança surda, de acordo com Goldfield (2001), adquire a linguagem diferentemente da criança ouvinte e esta diferença se relaciona tanto ao aspecto quantitativo quanto qualitativo. Nascidas em sua grande maioria em famílias de ouvintes, as crianças surdas perdem as conversas no seu entorno como também não recebem por parte de seus pais estimulações consideradas não viáveis, como contar histórias ou assistir juntos aos programas da TV. Estas ausências de estimulações em períodos importantes do desenvolvimento para qualquer criança fazem falta ao repertório cognitivo e emocional das crianças surdas. O medo de entrar na boca da baleia, o prazer de voar em um dinossauro, de flutuar no espaço, de desmascarar uma mentira da Bel, são todas experiências pelas quais passa o Tito e que podem ajudar de forma lúdica a criança surda a vivenciar e também a se identificar com esses sentimentos. Um programa em desenho animado 2D que dá acesso desde cedo à criança surda à língua de sinais é também uma forma de permitir que ela adquira a cultura que essa língua carrega. Buscando com que ela não seja uma simples espectadora no final do programa, o quiz busca acionar funções como a memória, atenção, associação entre significado e significante dos sinais, chamando a criança a responder as perguntas de Tito e Bel.

## 7. CONCLUSÃO

A descrição feita aqui de algumas das estratégias utilizadas pelos produtores da TV INES na produção do seu primeiro programa infantil coincide com a visão mais atual sobre produzir programas infantis como colocado por Fuenzalida (2015). Com a segmentação por faixa etária, a interatividade ao colocar os personagens para falar direto com a câmera e com um quiz no final do programa, os produtores convocam a criança surda a participar ativamente do programa. Além disso, por estar em múltiplas plataformas os programas podem ser assistidos em casa ou na escola permitindo, como coloca Fuenzalida (2015), a interatividade familiar/escolar, isto é, com adultos que serão mediadores do que a criança assiste. Ainda o formato de narração vai permitindo à criança surda a construção de seus próprios scripts, estimulando dessa maneira sua atenção, a sequência temporal da história, elementos cognitivos de difícil construção para a criança surda, já que sua língua é viso espacial (Goldfield, 2001). E, por fim, colocando o surdo como protagonista do seu próprio programa.

Todos esses modos de produção falam de um novo olhar sobre o papel social da criança, e ao verificar que eles estão presentes na produção do Baú do Tito nos permite concluir que a criança surda também está sendo vista a partir do paradigma atual sobre crianças e pro-

gramas infantis. Apoiada então, nessas estratégias estéticas e ideológicas, a TV INES buscou endereçar a todas as crianças, mas mais especificamente às crianças surdas, conteúdos que possam torná-la espectadores ativos, que interpretam e interagem com o que veem, possibilitando assim, um aumento do seu capital cultural, cognitivo e emocional.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. G. A televisão e a comunidade surda: um olhar sobre as diferenças. *Comunicação e Informação*, v. 9, n. 1, São Paulo, 2006.
- ANDERSON, D. R.; HANSON. K. What researchers have learned about toddlers and television. *Journal Zero to Three: National Center for Infant, Tollers, and Families*, v. 33 n. 4, p. 4-10, 2013
- ARAUJO, V. L. S. Por um modelo de legendagem para surdos no Brasil. Tradução & Comunicação. *Revista Brasileira de Tradutores*, n. 17, São Paulo, 2008.
- ARAUJO, V. L. S; VIEIRA, P. A; MONTEIRO, S. M. M. Legenda para surdos e ensurdecidos (LSE): Um estudo de recepção com surdos da região Sudeste. *TradTerm*, v. 22, São Paulo, 2013.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 15290*: acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro, p. 3, 2005.
- BRASIL. *Lei de Acessibilidade nº 10.098 de 19 de abril de 2000*.
- BRASIL. Decreto nº 5.645 de 28 de dezembro de 2005.
- BOURDIEU P. Sobre a televisão - Seguido de A influência do jornalismo e os jogos olímpicos. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BRITO, A. M. W.; DESSEN, M. A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999.
- ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema. In: SILVA, T. T. (Org.). *Nunca fomos humanos: metamorfoses da subjetividade contemporânea*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FERNANDES, A. H. *As crianças e os desenhos animados – mediações nas produções de sentido*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.
- FILHO, A. S. S. O desenho animado e o encanto do herói da TV. *Revista Margens Interdisciplinar*, Universidade Federal do Pará, v. 7 n. 8, 2012.
- FUENZALIDA, V. Televisão pública e mudança digital: tecnologia TV-audiências – formatos. *MATRIZES*, São Paulo, v. 9 n. 1, jan/jun, p. 103-126, 2015.
- \_\_\_\_\_. Una interpretación sócio-semiótica de la representación televisiva de la política. La oportunidad de la TV digital. *Cuadernos de Información*, Santiago, n. 30, p. 83-96, 2012.
- \_\_\_\_\_. Televisão Pública e mudança digital: tecnologia TV-



audiências formatos. *MATRIZES*, São Paulo, v. 9 n. 1 jan/jun, 2015.

GOLDFELD, M. *A criança surda* – linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

GOMES, M. A. *Criança em desenvolvimento* – cérebro, cognição e comportamento. Rio de Janeiro, Revinter, 2005.

HALL, S. *Da diáspora*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARLEY, J. *Communication, Cultural and Media Studies*. London: Routledge, 2002.

HARTLEY GONTARZ, P. B. Imaginário infantil, um simulacro de ideias “reais” os programas de televisão direcionados ao público infantil. *Razão y Palavra*, n. 73 agosto/outubro de 2010.

\_\_\_\_\_ Centralidade da Cultura – Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, n. 2, v. 22, UFRS, p. 15-45, 1997.

HERMETO, C. M.; MARTINS, A. L. *O livro da psicologia*. São Paulo: Globo, 2012.

LEBEDEFF, T. B. *Experiência visual e surdez: discussões sobre a necessidade de uma “visualidade aplicada”*. nº 20/30. Rio de Janeiro: INES, jul/dez 2014.

MAGALHÃES, C. M. *Do porquinho ao cabeças*. A televisão pelo olhar das crianças de Ouro Preto. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Minas Gerais. 229.

OROZCO, G. Valério Fuenzalida y sus propuestas para la televisión, audiências y educadores. *Revista Ensayos*, Colômbia, 2012, p. 83-97.

PEREIRA, S. A qualidade na televisão para crianças. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, n. 25, 2005, pp. 181-192.

REILY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas. SP: Papyrus, 2006.

ROCHA, S. M. *O INES e a Educação de surdos no BRASIL* – Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2005. p. 140.

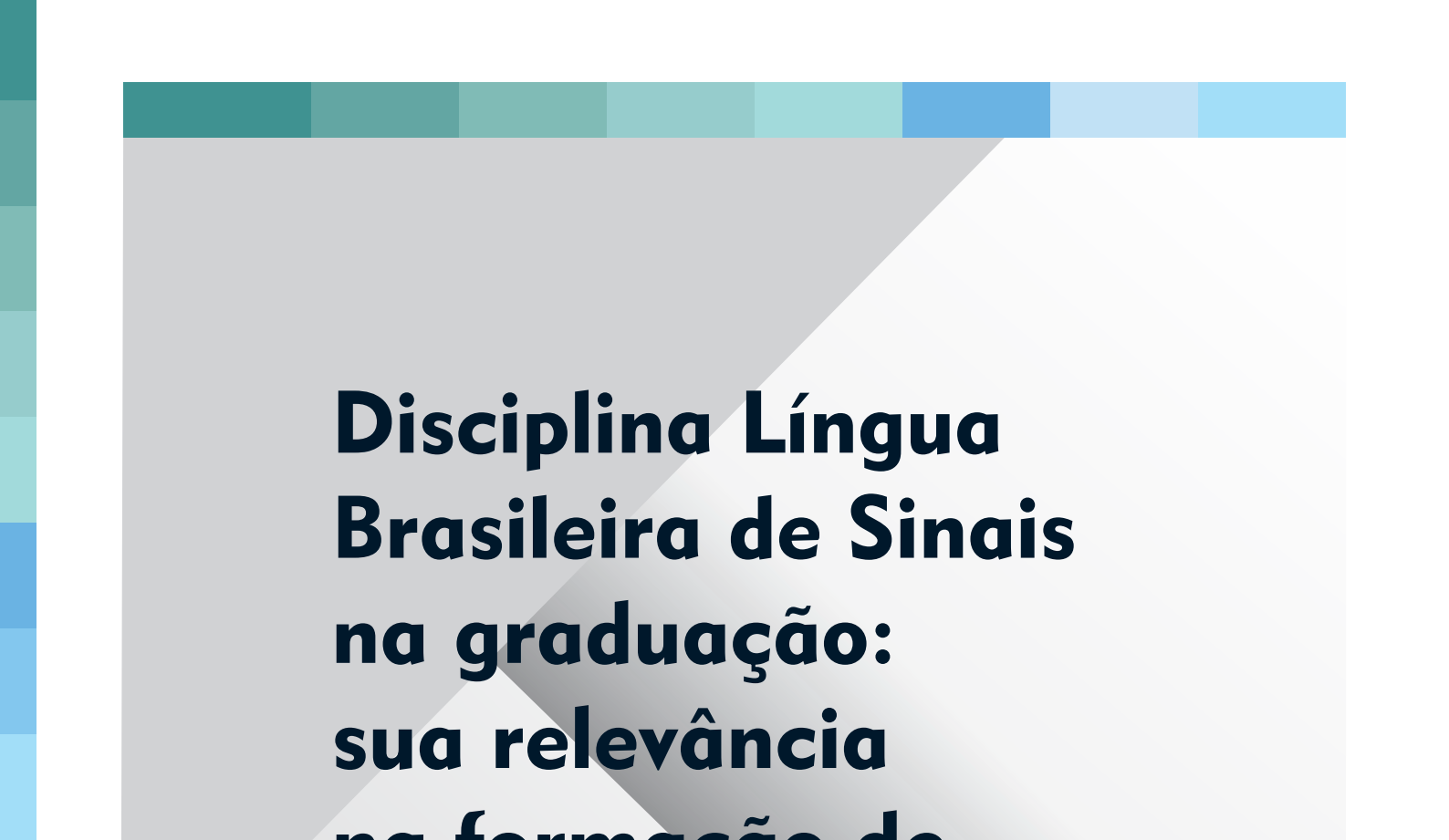
SALGADO, R. G.; PEREIRA, R. M. R.; SOUZA, S. J. Pela tela, pela janela: questões práticas sobre infância e televisão. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 65, p. 9-24, 2005.

SAMPAIO, I. S. V.; CAVALCANTE, A. P. P. *Qualidade na programação infantil da TV Brasil*. Florianópolis: Editora Insular, 2012.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA M. C. C.; ZANOLLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, p. 279-286, 2007.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TACUSSEL, P. Televisão e mudança de valores na sociedade francesa. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 15, 2001.



# **Disciplina Língua Brasileira de Sinais na graduação: sua relevância na formação de pedagogos ouvintes**

ANNE MIRANDA RODRIGUES  
OSILENE CRUZ

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar a importância da inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina obrigatória na graduação de Pedagogia. Através de uma pesquisa bibliográfica, a fim de ampliar e aprofundar as informações da literatura a respeito do tema, e utilizando questionários e entrevistas, foi possível verificar a avaliação e as expectativas de futuros pedagogos. Foram objetos da pesquisa: graduandos que ainda não tinham tido contato com a disciplina e os que já tinham tido. Também foi realizada uma entrevista com a professora que a ministra, a fim de enriquecer os dados. Resultados mostram a relevância da Libras como disciplina na graduação e também como fator de mudança significativa de comportamento e de percepção dos graduandos após o curso.

## INTRODUÇÃO

Estudos sobre surdez, educação de surdos e cultura surda têm sido recorrentes nos últimos anos. Temos visto maior preocupação com essas questões, tendo em vista algumas leis que garantem a acessibilidade de sujeitos surdos em ambientes educacionais e culturais. Uma forma de garantia está estabelecida na Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e primeira língua para as pessoas surdas.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. (BRASIL, 2005).

Outros avanços têm sido recorrentes, como leis que garantem direitos às pessoas com a capacidade de audição comprometida, seja essa incapacidade advinda de questões fisiológicas de nascença ou de algum comprometimento

### ANNE MIRANDA RODRIGUES

Graduada em Pedagogia pela Associação Brasileira de Ensino Universitário – ABEU. Nilópolis, RJ, Brasil. E-mail: annemiranda90@gmail.com.

### OSILENE CRUZ

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC, SP. E-mail: osilenesacruz@gmail.com.

ao longo da vida. Como exemplo, podemos elencar: Decreto 5.296/2004<sup>1</sup>, Decreto 186/2008<sup>2</sup>, Decreto 6.949/2009<sup>3</sup>, que tratam de direitos conquistados por pessoas surdas.

Tendo em vista a importância dos amparos legais citados, especificamente o reconhecimento da Libras como L1 da comunidade surda, este artigo busca refletir sobre a inserção da disciplina Libras no Ensino Superior, conforme o Decreto 5.626/2005, Art. 3º, que determina essa disciplina como obrigatória em cursos “de formação de professores para o exercício do magistério” e nos cursos de Fonologia, destacando-se como cursos de formação de professores as licenciaturas, o curso normal de nível médio e superior e o curso de Pedagogia e de Educação Especial.

É importante ressaltar que a escolha do tema foi feita devido à necessidade atual de investigar a relevância da disciplina Libras para o curso de graduação em Pedagogia. Além disso, o artigo busca contribuir como fonte de estudos para futuras pesquisas, pois cada vez mais o surdo conquista seu espaço na sociedade e no mundo acadêmico, e a implementação eficaz dessa disciplina pode criar um olhar diferenciado para a surdez, deixando para trás a ideia de deficiência e permitindo ver que a limitação existente é a da comunicação.

O artigo está dividido em 5 (cinco) seções, além da Introdução e das Referências: a primeira seção, apresentada a

seguir, traz a contextualização sobre a educação de surdos; a segunda discorre de forma genérica sobre o curso de graduação em Pedagogia; a terceira seção apresenta os procedimentos metodológicos percorridos para a execução do estudo; a quarta seção apresenta a análise e a discussão dos dados obtidos, buscando mostrar os resultados e as considerações finais apresentam a reflexão do trabalho como um todo, a partir das descobertas do estudo e os possíveis encaminhamentos.

## **1. CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS – COMO TUDO COMEÇOU**

O primeiro plano de criação de um estabelecimento no Brasil para surdos foi apresentado ao imperador D. Pedro II por meio de uma carta, em junho de 1855, pelo professor francês E. Huet. Segundo Rocha (2008), a carta apresenta informações que permitem ao leitor inferir sobre o autor e sobre a realidade brasileira da época.

A escola para surdos, apresentada como Instituto de Surdos e Mudos, começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, nas dependências do colégio de M. de Vissimon, fundada oficialmente por meio da Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, com apoio do imperador D. Pedro II. Esse estabelecimento de ensino teve diversas denominações ao longo da história até obter o nome atual:

<sup>1</sup> Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras

<sup>2</sup> Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, providências.

<sup>3</sup> Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Inicialmente, utilizava a língua de sinais, mas, em 1911, passou a adotar o método Oralista puro<sup>4</sup>, mediante votação no II Congresso Internacional de Milão de 1880, defendido principalmente por Alexander Granham Bell.

Posteriormente, foram surgindo outras escolas para surdos, principalmente no século XX, que utilizavam quase sempre o método Oralista. Só na década de 60 se percebeu que esse método não era eficiente para aprendizagem dos surdos. Então, surgiram diversos estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Nessa época, o método Comunicação Total<sup>5</sup> passou a ter mais evidência, sendo um dos primeiros ganhos para a comunidade surda em relação ao uso da língua de sinais, pois, a partir de então, seu uso deixou de ser proibido.

Os estudos sobre surdez e educação de surdos foram se aprofundando e novas pesquisas apontaram para o Bilinguismo<sup>6</sup>, que começou a ter mais adeptos na década de 80, quando começou a ser implantado, tendo mais adeptos a partir da década de 90. Esse método propõe como pressuposto básico a necessidade de o surdo ser bilíngue, ou seja, de aprender a língua de sinais como L1, sendo essa considerada a língua natural dos surdos, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2.

Outro fato importante para a educação de surdos ocorreu no final dos anos

80, quando os surdos começaram a liderar o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Em 1993, um projeto de Lei deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação em âmbito federal, culminando com a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, partindo-se do seguinte pressuposto:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Diante desse breve contexto histórico sobre a educação de surdos no Brasil, é possível observar que foi percorrido um longo caminho até as leis atuais, embora ainda se tenha muito para conquistar, sendo que um dos caminhos mais eficientes para difundir a educação de surdos é a formação de professores.

Na próxima seção, apresentamos informações sobre o curso de Pedagogia, contexto em que foi realizada esta pesquisa.

## 1. A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil após alguns movimentos do século XX, entre eles o “Entusiasmo pela Educação” e o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – A reconstrução educa-

<sup>4</sup> Segundo Goldfeld (1997): Oralismo é uma abordagem que visa à integração da criança surda ouvinte, enfatizando a língua oral do país.

<sup>5</sup> Segundo Ciccone (1990): Comunicação total prega uma completa liberdade na prática de quaisquer estratégias que permitam o resgate de comunicação, seja por meio da linguagem oral, de sinais, da datilografia, ou pela combinação desses modos.

<sup>6</sup> Segundo Capovilla (2002): Bilinguismo inclui compreender e sinalizar fluentemente sua língua de sinais e ler e escrever fluentemente no idioma do país.

cional no Brasil: ao povo e ao governo”, que, além de lutar pela educação, lutavam pela implantação de universidades no Brasil. A Licenciatura em Pedagogia surgiu junto com as licenciaturas estabelecidas pelo Decreto-lei nº 1.190/1939, com o intuito principal de preparar docentes para a escola secundária.

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939).

Sendo assim, a antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, foi o berço para esse importante ganho na educação do país. Sua proposta era formar bacharéis e licenciados para diversas áreas, entre elas, a área pedagógica, como se pode ver no Artigo 19, reproduzido a seguir:

Art. 19. O curso de Pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação. (Brasil, 1939).

Após o Decreto-lei nº 1.190/1939, o curso de Pedagogia sofreu algumas alterações relevantes a partir dos documentos do Quadro 1.

Conforme visto no Quadro 1, foram vários os percursos para que o curso de Pedagogia atingisse o perfil e formato atuais. Vale ressaltar o que propõe a Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que estabelece a formação do profissional de Educação capacitado para atuar no ambiente escolar e não escolar.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

O curso contempla um currículo amplo com disciplinas que visam a conhecimentos como o filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político,

<b>Legislação</b>	<b>Especificações</b>
<i>Decreto-Lei 9.092/1946</i>	<i>Ampliou o regime didático das faculdades de filosofia, e deu outras providências.</i>
<i>LDB 4.024/1961</i>	<i>Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>
<i>Parecer CFE 251/1962</i>	<i>Indicou as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do curso de Pedagogia</i>
<i>Parecer CFE 292/1962</i>	<i>Fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura</i>
<i>Parecer CFE 12/1967</i>	<i>Tratou da formação de professores para as disciplinas específicas do Ensino Médio técnico.</i>
<i>Lei 5.540/1968</i>	<i>Chamada de Lei da Reforma Universitária, que reformou a estrutura do Ensino Superior</i>
<i>Parecer CFE 252/1969 e Resolução CFE 2/1969</i>	<i>Fixaram mínimos de conteúdo e a duração do curso de Pedagogia para sua formação</i>
<i>Lei 5.692/1971</i>	<i>Reformou o ensino primário e médio, alterando inclusive sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus</i>
<i>LDB 9.394/1996</i>	<i>Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>
<i>Decreto 5.626/2005</i>	<i>Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000</i>
<i>Resolução CNE/CP 1/2006</i>	<i>Atual documento que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura</i>

**Quadro 1** – Documentos que contribuíram para a implementação do Curso de Pedagogia

*econômico e cultural, com a proposta de formar um profissional para atuar com planejamento, execução e avaliação de atividades educativas, sejam elas no ambiente educacional formal ou não formal.*

Como se pode verificar nos mais de setenta anos de existência, a graduação em Pedagogia passou por mudanças significativas. Merece relevo neste artigo o Decreto 5.626/2005, documento de suma importância para a comunidade surda, pois, além de regulamentar a Lei 10.436/2002, reconhecendo a Libras como língua da comunidade surda no país, destaca-se, principalmente, por determinar a inclusão da disciplina Libras na formação de professores.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

Esse fato ocasionou grande avanço para a educação de surdos no Brasil, facilitando, assim, maior acesso dessa comunidade a todos os níveis educacionais. Trouxe, portanto, uma mudança significativa na formação de pedagogos, incluindo mais uma disciplina na sua grade curricular. Dessa forma, subentende-se que o objetivo central dessa disciplina seja preparar professores para receberem alunos surdos nas classes comuns,

em consonância com o capítulo VII da Lei 10.098/2000, que trata da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização.

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

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

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra substituição, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (BRASIL, 2000).

A partir dessas considerações, esta pesquisa irá verificar a relevância da disciplina Libras na formação de estudantes de Pedagogia, sob o ponto de vista de graduandos, destacando suas expectativas anteriores e experiências obtidas com a referida disciplina, além de conhecer também o ponto de vista de uma professora que a ministra. Na próxima seção, serão apresentados os procedimentos deste estudo.



### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi realizada, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, a fim de ampliar e aprofundar as informações da literatura a respeito do tema, seguida de uma pesquisa de campo, a partir da proposta de Minayo (2012).

Metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). (MINAYO, 2012).

O método utilizado nessa produção foi apoiado em pesquisas bibliográficas anteriores, com a mesma linha de pensamento. Com o intuito de verificar a avaliação e as expectativas de alunos de Pedagogia sobre a disciplina Libras, considerou-se a necessidade de instrumentos capazes de obter dados precisos. Assim sendo, além da pesquisa bibliográfica, foram aplicados dois questionários: um a graduandos que ainda não tinham tido contato com a disciplina (Apêndice A) e outro aplicado a graduandos que já tinham tido contato com a disciplina (Apêndice B). Também foi realizada uma entrevista com a professora que ministrou a referida disciplina (Apêndice C).

Esse levantamento de dados ocorreu entre os dias 11 e 12 de junho de 2015 e participaram 14 graduandos que ainda não haviam tido contato com a disciplina (doravante Grupo I) e 18 graduandos que possuíam contato com a disciplina

(doravante Grupo II) e uma professora ouvinte que ministra a disciplina.<sup>7</sup>

Na próxima seção, será apresentada a análise dos dados e sua discussão.

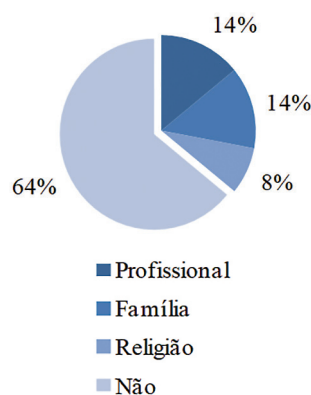
### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados serão apresentados em forma de tópicos: primeiramente, os resultados referentes ao Grupo I, em seguida, ao Grupo II e, posteriormente, o resultado obtido na entrevista com a professora titular da disciplina de Libras. Na intenção de melhor visualizar os resultados obtidos, quando necessário, serão apresentados em gráficos.

#### 4.1 DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS DO GRUPO I

##### 4.1.1 QUANTO AO CONTATO COM O SUJEITO SURDO

De acordo com o Gráfico 1, 64% não tiveram contato com surdos, seja na vida pessoal ou profissional, e 36% possuem ou possuíam algum contato (sendo 14% no meio profissional, 14% no ambiente familiar e 8% em contextos religiosos). Nos contatos por meio profissional, não

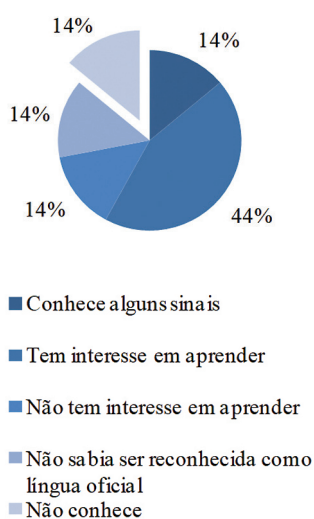


**Gráfico 1** – Contato com o sujeito surdo

houve comunicação com o surdo, apenas observavam e não responderam se esse contato agregou algum conhecimento. Nos casos de surdo na família, responderam que esse contato não agregou nenhum tipo de conhecimento, por ter sido sem intensidade. Os participantes relataram a comunicação utilizada por meio de gestos e mímicas, apesar de muitas vezes o surdo saber Libras.

Nos casos do contato realizado no meio religioso, a comunicação foi realizada por meio da leitura labial com acréscimo de conhecimento, possibilitando-lhes aprender muitos sinais com eles. A partir da leitura labial, ensinavam o sinal correspondente. Esse dado revela a ocorrência do ensino informal de Libras.

#### 4.1.2. QUANTO AO CONHECIMENTO DE LIBRAS



**Gráfico 2** – Conhecimento que possuem sobre Libras

De acordo com o Gráfico 2, 14% não conhecem a Libras e 86% dizem conhecê-la, 44% possuem interesse em aprender a referida língua e 14% alegam desconhecer o reconhecimento da Libras como meio de comunicação dos surdos no Brasil.

#### 4.1.3 QUANTO ÀS EXPECTATIVAS PARA A DISCIPLINA LIBRAS

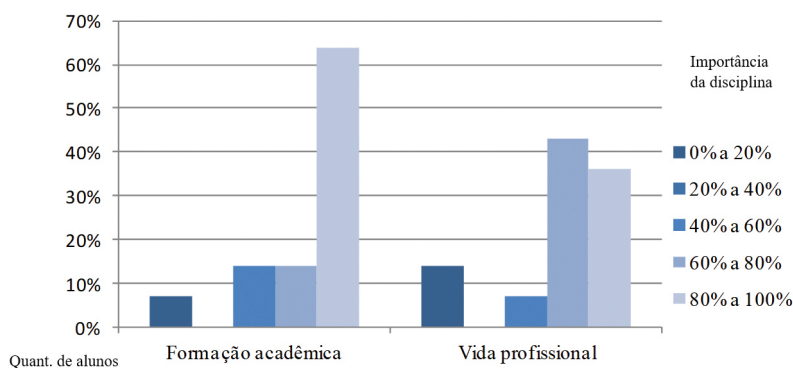
Os dados revelam que 86% dos participantes da pesquisa acreditam na importância da disciplina para a formação, apesar de 71% não terem lido a ementa da disciplina e 14% ainda não ter pensado no assunto. Entre os que acreditavam que a disciplina seria relevante, relataram a importância de se conhecer a língua, pois é uma disciplina que complementa a formação do Pedagogo, agregando novos aprendizados. Foi possível observar interesse em aperfeiçoar após concluir o curso. Uma das participantes da pesquisa revelou: “Quero me aprofundar na disciplina para não precisar de intérprete quando tiver um aluno surdo”. (G1, 28 anos, sexo feminino). Essa narrativa evidencia a crença de que a disciplina poderia contemplar suas necessidades a ponto de não precisar de intérprete.

<sup>7</sup> Todos os dados referentes aos graduandos e à professora de Libras estão autorizados pelos participantes da pesquisa, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

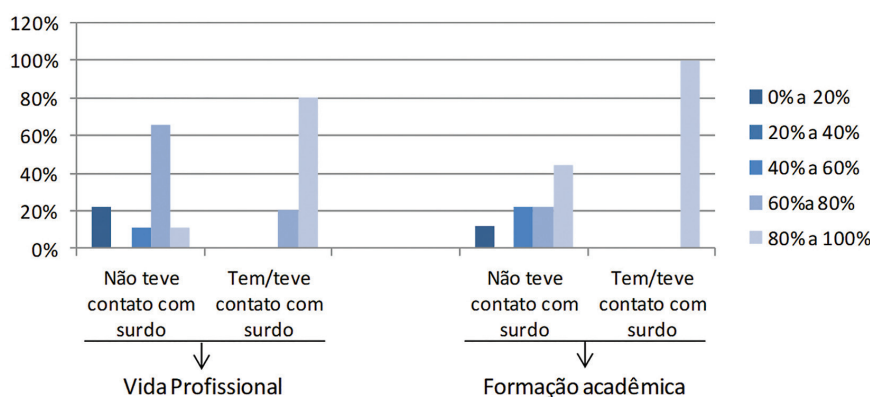
#### 4.1.4 QUANTO À IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA LIBRAS

De acordo com o Gráfico 3, referente aos alunos que ainda não tiveram contato com a disciplina Libras, a maior par-

te a considera mais importante para a vida acadêmica do que para a vida profissional.



**Gráfico 3** – Formação acadêmica X Vida profissional



**Gráfico 4** – Importância da disciplina de Libras entre alunos que conhecem surdos e que não os conhecem

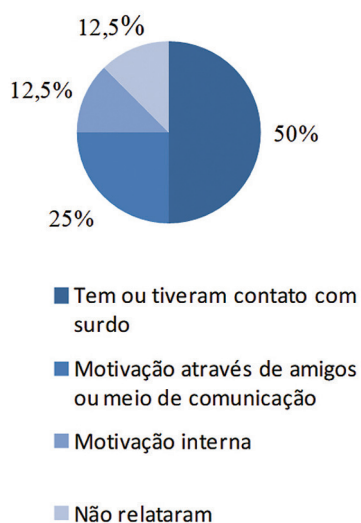
#### 4.1.5 CRUZAMENTO DOS DADOS OBSERVADOS NOS GRÁFICOS 1 E 3

Na intenção de observar a diferença dada à disciplina entre os alunos que não haviam tido contato com surdos e aqueles que já tinham tido contato, o Gráfico 4 revela que os 36% que tinham tido contato com surdos consideram-na de *importante a extremamente importante* para a vida profissional e *extremamente importante* para a formação acadêmica. Por outro lado, entre os 64% que não ha-

viam tido contato com surdos, 44% consideraram importante para sua formação acadêmica e os outros 56% ficaram entre as opções de *nenhuma importância a importante*, enquanto 55,5% consideraram de 60% a 80% importante para a vida profissional.

Com isso, é possível dizer que, por não terem tido contato com surdos, consideraram a disciplina mais importante para a formação acadêmica, pois sabiam que do diferencial para o seu currículo.

#### 4.1.6 CRUZAMENTO DOS DADOS OBSERVADOS NOS ITENS 4.1.1. E 4.1.2

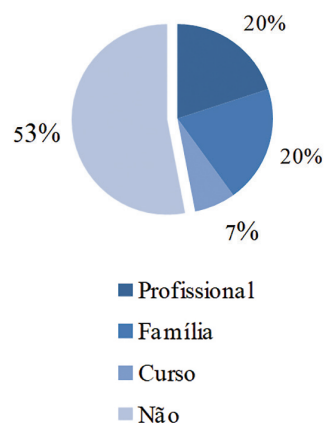


**Gráfico 5** – Conhecimento de alguns sinais e terem interesse em aprender mais que não os conhecem

Comparando os dados entre as respostas das questões 1 e 2, é relevante observar que, entre os que conheciam alguns sinais e que tinham interesse em aprender mais sobre a Libras, 50% tiveram contato com algum surdo. Dos que não conheciam algum surdo, 25% tiveram motivação por intermédio de amigos (ou vintes) ou por algum meio de comunicação, 12,5% tiveram motivação interna e 12,5% não relataram sua motivação.

#### 4.2 DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS DO GRUPO II

##### 4.2.1 QUANTO AO CONTATO COM O SUJEITO SURDO

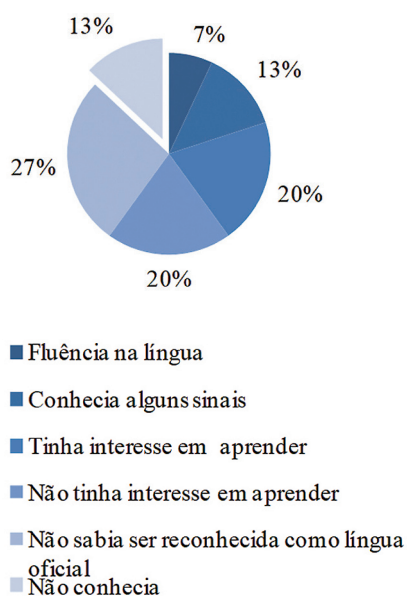


**Gráfico 6** – Contato com sujeito surdo

No Gráfico 6, é possível observar que 53% não haviam tido contato algum com surdo, seja na vida pessoal ou profissional e 47% já tinham tido contato, sendo 20% no do meio profissional, 20% no meio familiar e 7% no curso de Libras.

Os que tinham tido contatos no meio profissional relataram que foi agregado conhecimento, despertando o interesse em aprender a língua, pois perceberam a importância de entendê-los. Nos casos de surdo na família, a maioria relatou que agregou conhecimento. Segundo uma das participantes da pesquisa, "Só depois da faculdade, pois vi a necessidade que o mesmo tem, e agora consigo ter um novo olhar" (G2, 23 anos, sexo feminino).

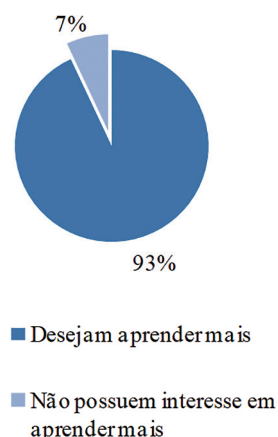
#### 4.2.2 QUANTO AO CONHECIMENTO DE LIBRAS



**Gráfico 7** – Conhecimento que tinham sobre a Libras antes da disciplina

De acordo com o Gráfico 7, 13% disseram não conhecer a língua citada e 87% afirmaram conhecê-la antes do contato com a disciplina. Vale destacar que 20% já possuíam interesse em aprender e 27% alegaram que não sabiam ser essa língua reconhecida como língua oficial no Brasil. Quanto ao que os motivou a aprender a língua, os resultados dividiram-se entre 13%, pela vontade de interagir com a comunidade surda, 7%, por vontade intrínseca, 20% motivados pela disciplina Libras e 13% pelo aperfeiçoamento profissional.

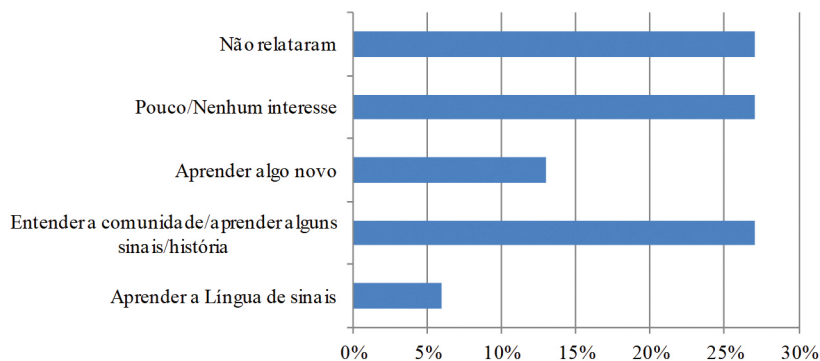
#### 4.2.3 QUANTO À ATUAL RELAÇÃO COM A LIBRAS



**Gráfico 8** – Atual relação com a Libras

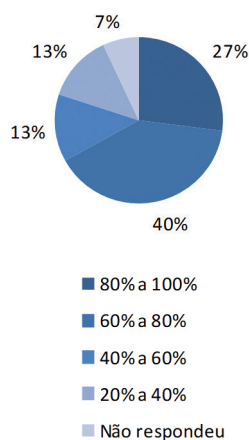
Sabendo que 7% já possuíam fluência na língua, como foi visto no Gráfico 7, é importante ressaltar que todos os outros responderam saber alguns sinais. Temos 93% com o desejo de aprender mais e 7% sem o mesmo interesse. Entre os que demonstraram interesse em aprender mais, as respostas mais significativas revelaram que o aperfeiçoamento profissional era uma das principais motivações para aprender, seguido do interesse pela língua.

#### 4.2.4 QUANTO ÀS EXPECTATIVAS PARA A DISCIPLINA DE LIBRAS



**Gráfico 9** – Expectativas para a disciplina

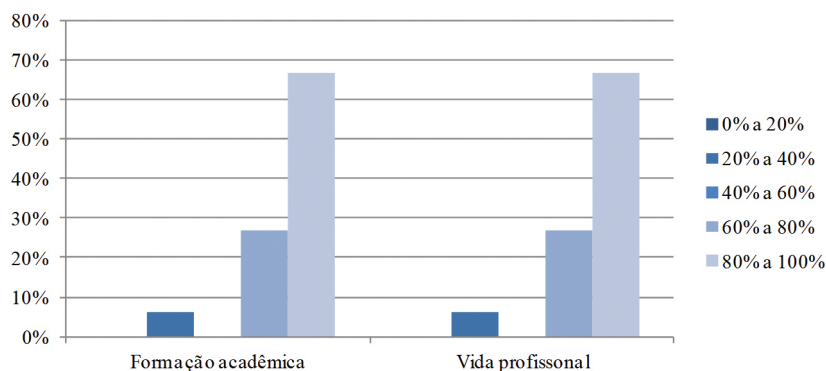
A análise do Gráfico 9 mostra que 27% não relataram suas expectativas para a disciplina, 27% tinham pouco ou nenhum interesse, 13% possuíam interesse em aprender algo novo, 27% dividiram-se nas expectativas de aprender alguns sinais e/ou entender a comunidade e/ou a história e 6% desejavam aprender a língua de sinais.



**Gráfico 10** – Porcentagem de expectativas supridas

Foi investigado também o percentual em relação às expectativas supridas e revelou-se que 40% dos pesquisados tiveram suas expectativas supridas de 60% a 80%, seguidos de 27% que consideraram suas expectativas supridas de 80% a 100% (Gráfico 10). Esses dados mostram que a maioria não teve suas expectativas totalmente supridas pelo fato de 6% demonstrarem expectativa em aprender Libras através da disciplina, como se vê no depoimento "Achei um período curto. Acho que para aprender mesmo é preciso uma aprendizagem contínua, não de uns quatro meses." (G2, 23 anos, sexo feminino).

## 4.2.5 QUANTO AO GRAU DE IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA



**Gráfico 11** – Formação acadêmica X Vida profissional

Diferentemente dos alunos que ainda não haviam cursado a disciplina, observamos que a importância dada à disciplina é a mesma tanto para a formação acadêmica quanto para a vida profissional. Pode-se dizer que isso se dá pela conscientização dos educandos com relação à comunidade surda.

## 4.3 DISCUSSÃO SOBRE AS DIFERENÇAS OBSERVADAS ENTRE OS GRUPO I E II

### 4.3.1 QUANTO AO CONTATO COM SUJEITOS SURDOS

Comparando-se os dados das respostas dos Grupos I e II referentes à pergunta sobre contato com sujeito surdo, na vida pessoal ou profissional, verificou-se a mudança de olhar e percepção que os educandos passaram a ter após a disciplina.

### 4.3.2. QUANTO À IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA

A pesquisa mostra a relevância da disciplina para a conscientização dos sujeitos ouvintes com relação à comunidade surda. Comparando-se os Gráficos

3 e 11, é possível perceber a mudança de olhar dos discentes para a disciplina. Antes, a consideravam mais importante para a vida acadêmica do que para a vida profissional: “Porque é mais uma experiência para o meu currículo” (G1, 46 anos, sexo feminino); “Um dia poderá ser útil, mas não sinto interessante e não vejo no momento importância da disciplina em minha vida profissional” (G1, 26 anos, sexo feminino). Após o contato com a disciplina, esse quadro se equilibrou, como se pode ver nos relatos: “Achei muito interessante a disciplina, me aguçou a curiosidade de aprender mais. Acho que deveria ser oferecido uma maior carga horária” (G2, 37 anos, sexo feminino); “Deveria ser muito mais valorizado, pois o professor pode se preparar com isso em qualquer momento” (G2, 23 anos, sexo feminino); “Possibilitou um aprendizado de algo que está inserido no contexto educacional e que precisamos aprender como pedagogos. Possibilita trabalhar com alunos que uti-

lizam a Libras, pois tenho uma base de como é o universo deles, mesmo não sendo especialista na área” (G2, 24 anos, sexo feminino).

A partir desses dados, é possível afirmar que a disciplina é relevante, pois houve mudança de postura do futuro Pedagogo com relação à importância da temática surdez.

#### **4.4 DISCUSSÃO SOBRE A ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA**

A professora respondeu a 13 perguntas sobre temas relacionados à educação de surdos, com destaque para algumas questões político-acadêmicas, sintetizadas a seguir.

##### **4.1.1 VISÃO POLÍTICA**

Quando perguntada sobre o que pensa acerca da educação de surdos no Brasil, ela considera que a melhor forma de definir é com a palavra “desafio”, pois, segundo a professora, o Brasil ainda não possui estrutura necessária, faltam incentivos aos professores e apoio dos órgãos públicos. Comparando-se com outros países, como os Estados Unidos, é possível perceber muitas diferenças.

Com relação ao posicionamento da professora sobre o Decreto 5.626/2005, ela acredita que o problema existente é a forma como foi elaborado (colocou que isso não ocorre somente no Decreto, mas com a maioria das Leis em nosso país). Afirma que faltam pesquisas

mais sólidas para a elaboração das leis, a partir de reuniões com a comunidade, com as associações de surdos, com os principais representantes, além de levantamentos sobre o que é realmente necessário, o que falta para uma inclusão de fato do surdo na sociedade. Dessa forma, o Decreto teria menos brechas ou falhas.

##### **4.1.2 INFLUÊNCIA DA MÍDIA**

A entrevistada se coloca bastante crítica com relação ao que é divulgado nas mídias, pois a televisão, por exemplo, é um meio de veiculação de informações ainda muito forte na sociedade e, na maioria das vezes, não é utilizada de forma eficiente para informar a sociedade sobre assuntos relevantes, como a surdez. Observa que seus anos de prática na educação de surdos têm mostrado o desconhecimento de muitos sobre assuntos relacionados à surdez ou até mesmo sobre a existência de surdos próximos e, quando param para pensar, realmente lembram que têm um ou outro. Desse modo, é possível observar que a sociedade ainda enxerga a surdez como algo distante; muitos nem conhecem a Libras e, entre os que conhecem, há os que nem sabem que é uma língua reconhecida do Brasil, como pudemos observar pelas respostas dadas pelo Grupo I e II, nesta pesquisa. Segundo a entrevistada, por meio do uso da mídia muitas informações relevantes chegariam à população, como por exemplo, o teste da orelhinha.



### 4.1.3 A DISCIPLINA

Com relação à disciplina Libras, a professora considera necessária, ainda que para a pessoa sair da faculdade com noções, pois há ainda muitas faculdades que oferecem apenas 2 (dois) tempos de aula e, mesmo as que oferecem 4 (quatro) tempos, não contemplam a necessidade dos alunos, sendo a disciplina necessária para a formação do professor.

Quando questionada sobre a obrigatoriedade da disciplina para outros cursos superiores, além dos de licenciatura, ela não se coloca a favor, pois acredita que seria mais uma disciplina sem fundamento para o educando, e, mesmo nos cursos de licenciatura, seus anos de experiência mostram que são minorias os que, de fato, se interessam por disciplinas de qualidade, com cargas horárias compatíveis com as necessidades dos graduandos. Coloca que o adulto tem mente muito enraizada, fechada, por isso, acredita que a obrigatoriedade para todos os cursos superiores não seria a solução: "A solução é começar lá trás".

Após seu posicionamento de que a solução deveria começar "lá trás", foi possível entender que ela acredita que o melhor momento para contato com a Libras é na infância ou na adolescência. Continuou, após a pergunta sobre o ensino obrigatório de Libras no Ensino Médio da escola regular, como acontece com o inglês:

Aí eu acho que vale a pena, principalmente no Ensino Fundamental. Eu acho que as janelas das crianças estão mais abertas, não só as janelas da inteligência como os cientistas falam, mas a questão do preconceito, da aceitação, de entender, por exemplo, o que eu vou fazer com isso. A criança rapidinho vai descobrir, o adolescente rapidinho vai descobrir o que ele vai fazer, que aquilo não vai ser só para conversar com surdo.

Sendo assim, observamos que uma solução, a longo prazo, seria conscientizar nossas crianças e adolescentes sobre assuntos relativos à surdez e à aprendizagem da Libras, não apenas para ser usada em conversas com surdos, mas, segundo a professora, a criança e o adolescente logo encontrariam outra função para essa língua na sociedade.

A partir do referencial teórico que amparou esta pesquisa e dos dados obtidos a partir do levantamento das respostas dos questionários e da entrevista, seguimos para as considerações finais deste trabalho.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostrou que a disciplina Libras é de suma importância para a formação de professores de forma geral. Mesmo que os dados sejam referentes ao curso de Pedagogia, estende-se a reflexão para a importância da disciplina em todas as licenciaturas, uma vez que, dependendo da organização do currículo e do conhecimento ensinado para os alunos, eles poderão desenvolver ou direcionar um novo olhar para

a surdez, de modo que estejam capacitados para lidar com as diferenças culturais e linguísticas entre eles (professores, gestores surdos ou ouvintes) e o *aluno surdo, normalmente incluído em turma regular inclusiva*.

São perceptíveis a mudança de olhar e a percepção dos alunos após a disciplina, mesmo realizada em tão pouco tempo, com carga horária insuficiente. Por isso, é de extrema relevância considerar que isso só se torna concreto quando se tem um professor que consegue motivar os alunos.

No que diz respeito à comunicação encontram-se dificuldades, pois a maioria das pessoas, não sabe ou não têm interesse em se comunicar com eles. Talvez somente quem convive direta ou indiretamente, saiba o que realmente significa a surdez e quais são as peculiaridades linguísticas dos sujeitos surdos. (JESUS, 2005, p 133).

Como esta pesquisa foi realizada a partir de três instrumentos de pesquisas distintos, foi possível ter acesso a diversas discussões. Além da importância da disciplina Libras, outros dados chamaram atenção, como os dos casos em que os participantes que possuíam surdo na família se comunicarem por meio de gestos e mímicas, mesmo quando o surdo era usuário da língua de sinais.

A importância da disciplina deve-se não só ao fato de o graduando ter Libras como uma disciplina no curso, mas, principalmente, por sua atuação profissional. Com a ampliação das políticas de inclu-

ção social e escolar, a possibilidade de se ter um aluno surdo em escola regular é cada vez maior.

Vale ressaltar que o uso de gráficos na demonstração dos resultados não teve por objetivo tornar o artigo enfadonho para o leitor, mas a intenção de apresentar dados imparciais, obtidos por meio de informantes inseridos no curso de Pedagogia. Outras discussões poderiam ser tecidas neste artigo, como a discussão sobre a insuficiente carga horária da disciplina de Libras em cursos de Licenciatura; entretanto, não faz parte do escopo da pesquisa e extrapola o limite de páginas estabelecido. Deixamos a reflexão para uma próxima pesquisa, buscando aprofundar a questão e levantar outras pertinentes a essa temática tão importante no atual cenário educacional e político.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939*, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 7 jan. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 6 jan. 2015.

BRASIL. *Lei de Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm)>. Acesso em: 7 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia. *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, licenciatura*. Brasília, DF: MEC/SESU, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2015.

CAPOVILLA, F. C. e CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, ABPEE/FFC – Unesp – Publicações, Universidade Estadual Paulista. v. 8, n. 2, 2002, 2002. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/miassis/oralismo-bilinguismo-e-comunicacao>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CICCONE, M. *Comunicação total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/miassis/oralismo-bilinguismo-e-comunicacao>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

GOLDFELD, M. A. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/miassis/oralismo-bilinguismo-e-comunicacao>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

JESUS, S. C. de. *Surdez, cultura e educação*. V Congresso de Letras: Discursos e Identidade Cultural, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec02/article/>>

viewFile/275/349>. Acesso em: 21 ago. 2015.

MINAYO, M. & GOMES, S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis: Editora Vozes. p. 14.

ROCHA, S. M. da. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: Editora INES, 2008.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z.. *Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente*. Publicado em julho de 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/131>>. Acesso em: 9 jan. 2015.

viewFile/275/349>. Acesso em: 21 ago. 2015.

SIMPLÍCIO, V. *O professor de Libras – Língua Brasileira de Sinais nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior: formação x habilitação*. Publicado em 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/27832/1/O-PROFESSOR-DE-LIBRAS--LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS-NAS-SERIES-FINAIS-DO-ENSINOFUNDAMENTAL-NO-ENSINO-MEDIO-E-NO-ENSINO-SUPERIOR-FORMACAOx-HABILITACAO/pagina1.html#ixzz1SZN2rm4a>. Acesso em: 8 jan. 2015.

## APÊNDICE A

Sabendo que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi reconhecida e oficializada como língua no Brasil somente em 2002, pela lei nº 10.436. E a partir do decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 tornou-se disciplina obrigatória no curso de Pedagogia. E que você já a concluiu, responda as seguintes perguntas:

1. Antes de ter contato com a disciplina você já conhecia a Libras?
  - ( ) Sim, possuo fluência na língua. (Vá para a próxima questão)
  - ( ) Sim, conhecia alguns sinais. (Vá para a questão 3)
  - ( ) Sim, já tinha interesse em aprender. (Vá para a questão 3)
  - ( ) Sim, já tinha ouvido falar, mas não tive interesse em aprofundar-me no assunto. (Vá para a questão 3)
  - ( ) Sim, conhecia mas não sabia que era reconhecida como língua. (Vá para a questão 3)
  - ( ) Não. (Vá para a questão 3)

**2.** Como e há quanto tempo teve contato com a língua de sinais? O que lhe motivou a aprender? Você a utiliza profissionalmente? Caso sim, há quanto tempo? (Vá para a questão 4).

**3.** Qual a sua ATUAL com relação com à Libras?

( ) Fazendo curso fora da faculdade.

( ) Sei alguns sinais e tenho interesse em aprender mais.

( ) Sei alguns sinais, mas não tenho interesse em aprender mais.

( ) Não tenho interesse em aprender.

Complemente a sua resposta:

**4.** Tem/teve contato com algum surdo durante sua vida pessoal, acadêmica e/ou profissional?

( ) Sim (Conte-nos a sua experiência abaixo)      ( ) Não

Como e/ou onde teve esse contato? Qual o grau de convivência e/ou parentesco? Comunicação utilizada. Esse contato agregou algum conhecimento, seja pessoal ou profissional?

**5.** Anteriormente, quais eram as suas expectativas para a disciplina Libras?

**6.** Suas expectativas foram supridas? Explique sua afirmação.

**7.** Qual o grau de importância dessa disciplina para sua formação acadêmica? Explique sua resposta.

**8.** Qual o grau de importância dessa disciplina para sua vida profissional? Explique sua resposta.

## APÊNDICE B

Sabendo que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi reconhecida e oficializada como língua no Brasil somente em 2002, pela lei nº 10.436. E a partir do decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 tornou-se disciplina obrigatória no curso de Pedagogia. E que você já a concluiu, responda as seguintes perguntas:

**1. Antes de ter contato com a disciplina, você já conhecia a Libras?**

Sim, possuo fluência na língua. (Vá para a próxima questão)

Sim, conhecia alguns sinais. (Vá para a questão 3)

Sim, já tinha interesse em aprender. (Vá para a questão 3)

Sim, já tinha ouvido falar mas não tive interesse em aprofundar-me no assunto. (Vá para a questão 3)

Sim, conhecia mas não sabia que era reconhecida como língua. (Vá para a questão 3)

Não. (Vá para a questão 3)

Como e há quanto tempo, teve contato com a língua de sinais? O que lhe motivou a aprender? Você a utiliza profissionalmente? Caso sim, há quanto tempo?

(Vá para a questão 4).

**2. Qual a sua ATUAL relação com a Libras?**

Fazendo curso fora da faculdade.

Sei alguns sinais e tenho interesse em aprender mais.

Sei alguns sinais, mas não tenho interesse em aprender mais.

Não tenho interesse em aprender.

Complemente a sua resposta:

**3. Tem/teve contato com algum surdo durante sua vida pessoal, acadêmica e/ou profissional?**

Sim (Conte-nos a sua experiência a baixo)     Não

Como e/ou onde teve esse contato? Qual o grau de convivência e/ou parentesco? Comunicação utilizada. Esse contato agregou algum conhecimento, seja pessoal ou profissional?

**4. Anteriormente, quais eram as suas expectativas para a disciplina Libras?**

**5. Suas expectativas foram supridas? Explique sua afirmação.**


**6. Qual o grau de importância dessa disciplina para sua formação acadêmica? Explique sua resposta.**

**7. Qual o grau de importância dessa disciplina para sua vida profissional? Explique sua resposta.**

## APÊNDICE C

Sabendo que Libras foi reconhecida e oficializada como língua no Brasil Somente em 2002, pela lei n 10.436/2002, e que, a partir do decreto de n 5.626/2005, de 22 de dezembro de 2005, tornou-se disciplina obrigatória no curso de pedagogia, responda:

1. O que você pensa sobre educação de surdos?
2. Conhecendo a história da Educação de surdos no Brasil, é possível perceber que se criaram grupos que defendem visões distintas sobre o assunto. Em qual delas você se apoia? Por quê?
3. Trabalha/trabalhou com surdos?
4. Sabe-se que o Decreto 5.626/2005 é um documento importantíssimo para a comunidade surda, pois trouxe muitos avanços para a educação de surdos. No entanto, ainda não supre todas as necessidades dessa comunidade. Na sua opinião, quais são os problemas existentes nele?
5. Qual a sua opinião a respeito da obrigatoriedade da disciplina Libras na formação de professores?
6. Atualmente, como é elaborada a ementa da disciplina?
7. Na sua visão, a carga horária oferecida é suficiente?
8. De que forma é organizada a prática da disciplina?
9. O que ela contempla (Teoria, prática, história, ...)?
10. Eu posso dizer que sou um exemplo de aluna que busquei aprofundamento na área de surdez após a motivação pela professora que ministrou a disciplina Libras na minha graduação. No contexto atual da educação, em que proporção os alunos têm interesse em sua disciplina?
11. Você percebe diferença no interesse pela educação de surdos entre os alunos que iniciam a disciplina e aqueles que a concluem?
12. De que forma você tenta fazer a diferença?
13. Se você pudesse, o que você mudaria na disciplina? Por quê?



# **Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos: análise das práticas de ensino desenvolvidas em uma turma inclusiva\***

CARLOS ANTONIO JACINTO  
MICHELLE NAVE VALADÃO

\* Tradução para a Língua Portuguesa da versão publicada em inglês: Teaching and Learning Portuguese as a Second Language for Deaf Students: Reflections on Teaching Practices in An Inclusive Context. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, v. 11, n. 2, p. 302-308, 2017.



## RESUMO

No Brasil, segundo os preceitos do bilinguismo, o ensino da Língua Portuguesa escrita para os surdos deve ser baseado em metodologias de segunda língua (L2) e desenvolvido a partir de suas experiências em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Partindo desses preceitos, o presente estudo investigou os processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita vivenciados por um aluno surdo em uma classe inclusiva, buscando analisar as metodologias de ensino empregadas pelas professoras regentes, e verificar o uso da Libras como L1 no processo de ensino do português como L2. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório-descritivo. Para a coleta de dados, utilizou-se observação participante, diário de campo e análise documental. Os resultados demonstraram que, no referido processo, não houve a valorização da Libras como primeira língua (L1), nem o uso de metodologias de ensino da Língua Portuguesa pautadas em L2. Diante do mencionado, concluímos que as práticas de ensino da língua escrita, desenvolvidas na situação inclusiva, não atenderam à proposta bilíngue e não abarcaram as singularidades linguísticas e culturais do estudante surdo.

## INTRODUÇÃO

É de amplo conhecimento que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita deve ser iniciado e desenvolvido desde as primeiras etapas da vida escolar, pois segundo Hagen, Miranda e Mota (2010), o sucesso desse processo “influencia todas as fases posteriores da escolarização” (p. 136). Segundo as autoras, nos anos iniciais, a aquisição da leitura e da escrita constitui um marco na autonomia das crianças, que passam a ser capazes de “ler informações importantes e entender melhor o que está à sua volta” (p. 136) e, “a partir dessas habilidades, desenvolvem novas aprendizagens no decorrer dos anos da vida acadêmica” (p. 136).

Em relação aos estudantes surdos brasileiros, o ensino da Língua Portuguesa (LP) escrita tem preocupado pesquisadores e educadores, uma vez que historicamente tais estudantes apresentam baixo desempenho nas habilidades de leitura e escrita e vivenciam poucas experiências de uso social da língua. A situação é bastante problemática, pois esse ensino não pode ser pautado em estratégias orais e

**CARLOS ANTONIO JACINTO**

Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa.

**MICHELLE NAVE VALADÃO**

Professora Adjunta do Departamento de Letras- da Universidade Federal de Viçosa.

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte de um projeto denominado *Ensino e aprendizagem da Libras e metodologias de ensino para alunos surdos: promovendo a educação inclusiva de alunos surdos de uma escola do município de Viçosa-MG*, desenvolvido no Departamento de Letras- UFV com apoio financeiro da FAPEMIG.

auditivas da língua, dada a ausência do sentido da audição, e deve ser baseado em metodologias de L2. Ademais, deve ser desenvolvido a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes surdos, como também de suas experiências com a língua de sinais (LS). De acordo com Pereira (2012), é por meio da Libras “que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português” (p. 238).

No entanto, os cursos de formação de professores de LP geralmente não abordam propostas metodológicas voltadas ao ensino da língua para os alunos surdos. Importa mencionar que, no Brasil, a disciplina Libras é obrigatória para todos os cursos de licenciaturas, tendo sido instituída pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Entretanto, apesar de ser essencial, uma única disciplina não supre a formação necessária aos docentes. Além disso, o decreto não contemplou a formação continuada de professores que já atuavam na rede de ensino com estudantes surdos. Como consequência, o ensino da LP atualmente oferecido aos surdos não se mostra adequado ao ensino de L2, e tampouco considera suas singularidades culturais.

No campo da Linguística Aplicada, os estudos acerca do ensino da LP como L2 para surdos também são incipientes. As pesquisas recentes apon-

tam para a necessidade de investigações que considerem as peculiaridades desses aprendizes, sua diferenciação linguística e o uso de metodologias e estratégias de ensino adaptadas às diferentes faixas etárias e realidades culturais desses estudantes. Com relação ao ensino da LP como língua não materna no Brasil, de acordo com Gomes (2014), “não são encontradas discussões acerca do método e metodologia de ensino de língua na mesma premissa de outras línguas estrangeiras” (p. 30). Ainda segundo o autor, “os professores são formados para ensino de LP, mas enquanto língua materna, e não como estrangeira” (p. 30), como L2 ou língua adicional.

Com base nesses apontamentos, desenvolvemos uma pesquisa<sup>1</sup> que buscou, a partir das observações das aulas de LP frequentadas por um estudante surdo em uma escola inclusiva, investigar as metodologias de ensino empregadas pelas professoras regentes, e verificar o uso da Libras como L1 no processo de ensino do português como L2. Para atender a esse propósito, foram analisados os recursos didáticos utilizados, bem como as tarefas e atividades desenvolvidas durante as aulas, averiguando se os conteúdos ministrados foram relevantes, pertinentes, interessantes, motivadores e facilitadores para a promoção do ensino e da aprendizagem da língua. Neste artigo, descreveremos as práticas de ensino observadas e promoveremos

uma discussão acerca das problemáticas do ensino da LP, vivenciadas na escola. Também refletiremos sobre a formação de professores, com foco em questões metodológicas que considerem e valorizem as diversidades linguísticas, culturais e sociais dos discentes surdos.

## **1. CONTEXTUALIZANDO A CONDIÇÃO LINGUÍSTICA DOS SURDOS BRASILEIROS NO ÂMBITO EDUCACIONAL**

No Brasil, o norteamento legal relativo à condição linguística dos surdos só foi conquistado nas duas últimas décadas, como resultado de uma intensa mobilização da comunidade surda na luta por seus direitos linguísticos, resultando na aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), que reconheceu “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Nesse âmbito, a LP assumiu uma posição de L2, pois a referida lei, em seu parágrafo único, afirma que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2002).

Após a promulgação da lei, as discussões sobre as condições linguísticas dos surdos brasileiros não se limitaram à legitimação da Libras como língua oficial do país, foram adiante e reconheceram, segundo Teske (2012), os surdos como sujeitos bilíngues<sup>2</sup> multiculturais. Além disso, conforme discutido por Valadão e Gomes (2016), também abarcaram ques-

tões sobre os papéis que a Libras e a LP deveriam assumir nos diferentes contextos sociais e educacionais vivenciados pelos surdos.

Com base nessas discussões, em 22 de dezembro de 2005, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) regulamentou a referida lei e estabeleceu processos específicos para a sua implementação, destacando-se: a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores; a formação de professor e instrutor de Libras; o uso e a difusão da Libras e da LP para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação do tradutor intérprete Libras/LP; e a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

O período também foi marcado por mudanças na esfera da educação especial, quando o governo brasileiro, optando pela construção de um sistema educacional inclusivo, amparado na Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), efetuou a matrícula de alunos com deficiências e também de estudantes com surdez nas escolas comuns.

As políticas educacionais brasileiras voltadas aos surdos passaram então a ser mediadas pelo panorama inclusivo e pelas legislações anteriormente citadas, sem, contudo, envolver um profundo trabalho de discussão e de formação de professores que suportasse o novo cenário. Apenas algumas estratégias foram

<sup>2</sup> Para os surdos, a condição bilíngue tem como pressuposto a aquisição da língua de sinais como língua materna/primeira língua, por ser considerada natural aos surdos, visto que se apresenta como modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida; e a língua oficial do país como segunda língua (QUADROS, 1997).

criadas como, por exemplo, a já mencionada obrigatoriedade de oferecimento da disciplina Libras em todos os cursos de licenciatura. Entretanto, segundo Valadão e Gomes (2016), os professores que já atuavam na educação básica, não contemplados com a disciplina em sua formação inicial, também foram envolvidos nessas políticas e receberam surdos em suas classes sem possuírem as bases formativas necessárias para tal atuação.

Ainda segundo os autores, em relação à Libras, a situação gerou um conflito linguístico, uma vez que professores e estudantes não estavam preparados para conviver com a LS no espaço escolar, em uma situação bilíngue. Quanto à LP, as escolas inclusivas também não conseguiram oferecer um ensino que a considerasse como L2, pois os professores não tinham formação didática e metodológica para atuar com as singularidades linguísticas e culturais dos surdos, considerando suas características diferenciadas quanto à forma de interagir e interpretar o mundo por meio de experiências visuais, como defende Valadão, Mendonça, Silva e Carmo (2016).

Preocupações com a formação também foram levantadas por Lebedeff (2006) e por Mélo, Araújo e Soares (2012), ao entrevistarem professores de surdos. Em seus relatos, os educadores descreveram-se insatisfeitos com suas atuações em salas de aula, e conscientes de que lhes faltava formação específica para a atuação com surdos. Os depoimentos

também revelaram desconhecimento acerca das especificidades dos alunos surdos e falta de domínio da Libras. Além disso, mencionaram dificuldades para a atuação conjunta com o tradutor intérprete de Libras/LP, bem como para o desenvolvimento de metodologias de ensino que contemplassem surdos e ouvintes nas turmas inclusivas.

Diante das problemáticas envolvendo a formação de professores para atuação com surdos nas escolas inclusivas, apresentamos um estudo que objetivou investigar o processo de ensino e aprendizagem da LP como L2 vivenciado por um aluno surdo que frequentou, no ano de 2016, uma turma inclusiva. Para atingir esse propósito, analisamos as metodologias de ensino da LP empregadas pelas professoras regentes de LP, e descrevemos os recursos didáticos utilizados, bem como as tarefas e atividades propostas para o ensino da língua escrita como L2.

## **2. METODOLOGIA**

O campo empírico para o desenvolvimento da pesquisa foi uma instituição de ensino público do município de Viçosa, estado de Minas Gerais, Brasil. A escola referida oferece o Ensino Fundamental e Médio. O público-alvo foi um estudante surdo, com idade de 16 anos, matriculado no 1º ano do Ensino Médio em uma turma inclusiva com outros 30 estudantes ouvintes, tendo duas professoras regentes de LP e a tradutora/intérprete de Libras\LP. O aluno é filho de pais ouvintes e apresenta perda auditiva congênita

neurossensorioneural bilateral profunda. Frequentou atendimento fonoaudiológico e fez uso de aparelho de amplificação sonora na infância, mas não desenvolveu a oralidade. Começou a aprender Libras quando ingressou na escola, por meio de atendimentos na Sala de Recursos e do contato com outros estudantes surdos. Atualmente, comunica-se por meio da língua de sinais, apresentando proficiência satisfatória.

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa do tipo analítica descritiva. Em relação ao tipo de abordagem, optamos pela qualitativa, pois acreditamos que ela proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais detalhada do cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

No que se refere às técnicas de coleta de dados, foram utilizados um diário de campo, observações participantes e análise documental. Os dados coletados foram organizados em categorias teóricas e empíricas, sendo analisados com base nos achados da literatura científica da área, a fim de se encontrar semelhanças, diferenças e suas correlações. Nessas análises, procuramos padrões e regularidades e buscamos explicações que sustentassem ou questionassem as hipóteses levantadas ao longo do trabalho. Refletimos sobre a influência do uso (ou da ausência) da Libras e de metodo-

logias visuais no processo de ensino e de aprendizagem da LP escrita, bem como sobre as dinâmicas envolvidas nesse processo.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados aqui apresentados correspondem às observações realizadas no primeiro semestre de 2016, que abarcaram os meses de abril a julho. Importa mencionar que durante esse período duas professoras lecionaram na referida turma. A primeira professora (professora I) atuou no período compreendido entre os meses de março e maio, e encerrou suas atividades por ter sido nomeada em concurso público para assumir o cargo em uma outra escola. A segunda professora (professora II) assumiu a turma no início de junho, em substituição à primeira.

#### **PROFESSORA I**

Em uma conversa inicial, a professora informou-nos que não tinha quaisquer conhecimentos em Libras, pois havia se graduado antes da inclusão da língua como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Informou que, por conta própria, tentou aprender a Libras por meio de aulas disponíveis na internet, mas que não obteve êxito, pois encontrou extrema dificuldade na compreensão e na produção dos sinais. A fala da professora pode ser interpretada de acordo com o inventário de crenças descrito por Gesser (2012), ao apontar que entre as crenças sobre a na-

tureza da Libras, a ideia de *uma língua difícil* demonstra “o temor do aprendiz diante da tarefa do aprendizado” (p. 70). A autora argumenta que os aprendizes, ao presumirem os desafios de estudar uma nova língua, estabelecem uma correlação com sua língua materna.

As práticas de ensino dessa professora ficaram geralmente restritas ao registro dos conteúdos no quadro, ao mesmo tempo em que proferia as explicações, por vezes de costas para a turma, enquanto os alunos copiavam as anotações. Nessas ocasiões, observamos que o aluno surdo não acompanhava as explicações, pois, enquanto copiava os conteúdos disponibilizados no quadro não podia olhar para a intérprete que sinalizava a fala da professora.

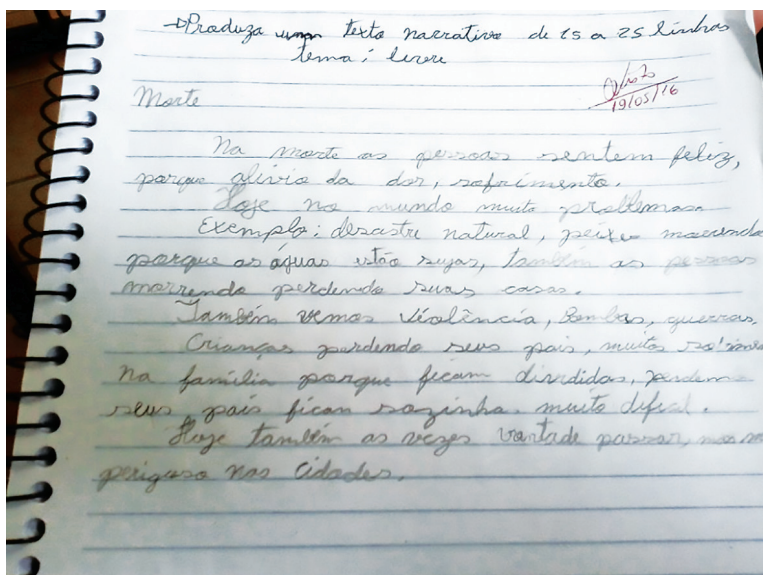
Diante da incompatibilidade entre os dois estímulos visuais, após o estudante acabar de copiar, a intérprete realizava uma síntese das explicações proferidas pela professora regente, de maneira independente e a partir do que ela mesma havia compreendido, o que, por vezes, não coincidia com a explicação ministrada anteriormente pela professora. Situações como essas também foram relatadas por Lima (2012), e, segundo a pesquisadora, deixa transparecer as baixas expectativas dos docentes em relação ao surdo, chegando até mesmo a delegar suas funções aos intérpretes.

A postura da docente está relacionada à sua fala inicial de ausência de formação para atuação com estudante surdo,

diante da proposta inclusiva. Sua prática em sala de aula desconsiderou a condição linguística do estudante, impossibilitando que o mesmo acessasse os conhecimentos por meio da Libras, ainda que contasse com a mediação da tradutora/intérprete. Por sua vez, a postura da intérprete revelou uma inadequação quanto ao seu papel no contexto escolar. Segundo Felipe (2003), tal inadequação pode ser atribuída a uma identidade profissional ainda não consolidada. Nesse sentido, Quadros (2004) em outra pesquisa também constatou diversos problemas de ordem ética durante o processo de intermediação linguística em sala de aula, onde, em muitas ocasiões observadas pela autora, os intérpretes assumiram o trabalho do professor.

A fim de melhor elucidar a dinâmica das aulas e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem da LP para o aluno surdo, descreveremos a seguir uma atividade cujo objetivo foi trabalhar o tipo textual narrativo. Nessa atividade, a professora iniciou a aula tecendo explicações sobre o tipo textual. Em seguida, pediu aos alunos que redigissem uma produção textual narrativa, com extensão entre 15 e 25 linhas, deixando que optassem livremente pelo tema de interesse.

O aluno surdo optou por trabalhar com o tema morte e, para iniciar sua produção, primeiramente, desenvolveu todo o seu texto em Libras em conjunto com a intérprete. Somente após a elaboração



**Figura 1** – Atividade de Língua Portuguesa retirada do caderno do aluno.

Fonte: Dados da pesquisa

em Libras, ele iniciou o texto escrito. A prática foi adequada aos pressupostos da educação bilíngue, que advogam pelo uso da LS como a base para o desenvolvimento da LP como L2. Em sua pesquisa, Pereira (2014) evidenciou que no processo de ensino e aprendizagem da LP, os surdos primeiramente devem desenvolver seus textos em LS, pois só assim poderão atribuir sentido ao que leem e produzir sentido ao que escrevem na L2. A título de exemplo, a Figura 1 demonstra a produção textual do aluno.

A partir dos dados representados na figura, percebemos que a produção elaborada pelo estudante surdo não se caracterizou como um texto narrativo. Entretanto, em nenhum momento isso lhe foi informado, o que pode ter prejudicado a aprendizagem e não possibilitado ao aluno a aquisição desse conhecimento em LP.

Praticamente todas as atividades realizadas pelo estudante surdo em sala de aula se resumiram à cópia: cópia da lousa, cópia dos colegas e cópia do livro. O aluno copiava tudo o que a professora colocava na lousa, sem entender ou analisar criticamente os conteúdos. De acordo com Góes e Tartuci (2012), uma atitude bastante observada em alunos surdos que frequentam escolas regulares é o hábito de copiar mecanicamente sem nenhuma compreensão do conteúdo. As autoras atribuem esse comportamento à necessidade que os surdos sentem em participar das atividades, pois a estratégia, apesar de parecer contraditória, quebra o “imobilismo” e os mantém “vivos no ambiente” (p. 295). Por sua vez, Silva (2000), confere esse comportamento à ausência de comunicação entre o aluno surdo e o professor ouvinte, o que ocasiona a inibição da participação do aluno

e a não compreensão dos conteúdos que estão sendo ministrados.

Com relação às metodologias de ensino empregadas pela professora, podemos perceber que seu trabalho foi prioritariamente voltado aos conteúdos gramaticais da LP, com alguns poucos momentos de enfoque em elaboração textual. Também iniciou um trabalho com figuras de linguagem, no qual apresentou a diferença entre linguagem conotativa e denotativa, sentido literal e figurado. Algumas aulas, ainda, foram dedicadas ao estudo do tipo textual narrativo.

Sua metodologia de ensino se resumiu a fazer anotações no quadro, explicar oralmente e pedir aos alunos que fizessem alguns exercícios relacionados aos temas trabalhados. A Libras não esteve presente nas interações entre a professora regente e o aluno. A língua somente foi usada nos momentos em que a intérprete sinalizava o que a professora estava comunicando para a turma. Diante disso, tornou-se nítida a desconsideração das peculiaridades e especificidades linguísticas desse surdo, pois não havia um território linguístico comum com os demais interlocutores da classe.

Em quase todos os momentos observados, o aluno apenas se comunicava com a intérprete e deixava de interagir com a professora e com os demais estudantes da classe. Com os colegas ouvintes, algumas poucas interações aconteceram quando estes buscaram fazer com

que o aluno surdo participasse de alguma atividade em grupo. Nesses momentos, as tentativas de diálogos ocorreram por meio de diferentes estratégias de comunicação, como a gesticulação e a leitura labial. Nenhuma das atividades trabalhadas foi adaptada para o aluno surdo, que parecia "invisível" em sala. Nos aspectos mais gerais da condução da aula, como elaboração de atividades, provas e outros procedimentos metodológicos, a atuação foi imutável, tanto para o aluno surdo quanto para os alunos ouvintes, e os conteúdos foram sempre trabalhados da mesma maneira.

Após as análises dessas práticas, constatamos que não houve, pela professora regente, uma compreensão da Libras como língua natural do aluno, e que o processo de ensino da LP não foi pautado em L2. Tais resultados demonstram a necessidade de se ampliar as discussões sobre o ensino da LP para os alunos surdos na formação dos professores, destacando a língua como uma prática social que, para tais alunos, deve ser considerada a partir das suas singularidades linguísticas e culturais.

## **PROFESSORA II**

A segunda professora, em conversa inicial com os pesquisadores, antes de iniciar o trabalho com a turma, nos informou que também não tinha conhecimentos em Libras e que não havia sido informada, por parte da direção da escola, sobre a presença do estudante surdo nessa turma.



Ao iniciar sua atuação, com uma postura mais preocupada do que a da primeira professora, mostrou-se interessada em trabalhar com as especificidades do aluno, sempre nos questionando, e também à intérprete, como deveria se portar, o que fazer e o que não fazer para atuar com o aluno surdo.

Posteriormente, para dar sequência ao conteúdo iniciado pela primeira professora, seguiu explicando as figuras de linguagem e deu sequência aos tipos textuais, dessa vez, utilizando o gênero crônica. Para isso, levou materiais elaborados e selecionados por ela, que ampliavam o tema abordado pelo livro didático. Sua metodologia foi voltada a textos escritos, com os quais abordou a temática das crônicas e também as figuras de linguagem.

Após algumas aulas sobre crônica, a professora, como atividade avaliativa, propôs aos alunos que fizessem um trabalho em grupo, no qual teriam que escolher uma crônica, lê-la e preparar uma encenação para ser apresentada para toda a classe. Todavia, para o aluno surdo, ela decidiu realizar uma atividade diferenciada, e solicitou que ele analisasse um livro chamado *O incrível Hulk: soterrados na mina* e elaborasse um resumo. Importa mencionar que o livro era uma História em Quadrinhos (HQ) e não representava o gênero crônica. Além disso, ele não foi orientado a participar da encenação junto com os demais colegas.

A inadequação na seleção da atividade, diferenciando-a daquela orientada aos estudantes ouvintes, foi coincidente com as observações de Karnopp e Pereira (2012) ao constatarem que as práticas pedagógicas dos professores de LP não consideram a capacidade linguística dos estudantes surdos. Segundo as autoras, por julgar que os surdos terão muitas dificuldades com a leitura e a escrita, é comum a ocorrência de “adaptações de textos originais por parte do professor antes de fornecê-los ao aluno, ou textos infantilizados, inadequados aos interesses e à idade dos alunos” (p. 131). A atividade ocorreu sem a preocupação de que houvesse interação entre o aluno surdo e os demais alunos, o que foi em desacordo com a proposta inclusiva, pois, de acordo com Carvalho e Barbosa (2008), para que aconteça o processo de inclusão, é ideal um ambiente de colaboração, em que as atividades escolares sejam compartilhadas por alunos surdos e ouvintes.

Ainda em relação às adaptações das atividades, Gonçalves e Festa (2013) afirmam que a presença do aluno surdo em sala de aula exige, por parte do professor, a necessidade de elaboração de novas estratégias de ensino apropriadas às particularidades de aprendizagem desse aluno, de maneira a transformar a sala de aula em um espaço inclusivo. Para isso, é necessário um ensino na perspectiva viso-espacial, com o uso de imagens, figuras, fotos, filmes, para que o acesso ao conteúdo curricular seja eficaz.

Diante do que foi exposto, percebemos que os métodos de ensino utilizados pela segunda professora priorizaram a análise textual, como a elaboração e identificação de um gênero específico, a crônica. Sua metodologia de ensino concentrou-se em anotações no quadro, explicações orais e utilização de materiais e atividades por ela elaboradas. Em poucas ocasiões o livro didático foi usado. Constatamos também que uma das poucas atividades adaptadas, a do livro com a HQ, além de privar o estudante da realização de um trabalho inclusivo, no qual poderia ser realizada uma encenação usando a Libras, a professora também limitou seu aprendizado, já que o referido livro não coincidia com a temática abordada, nem com o nível escolar que o aluno se encontrava.

Após as análises dos dados coletados, observamos que embora a professora demonstrasse ter consciência da necessidade de uma abordagem diferenciada para tal ensino, na prática suas tentativas não foram exitosas, e, semelhantemente à primeira professora, não houve uma compreensão da Libras como L1 desse aluno e, o ensino da LP não foi pautado em metodologias de L2. Esses resultados demonstraram a importância de ampliar as discussões sobre o ensino da LP para os alunos surdos na formação dos professores e sobre o papel que a Libras deve ocupar no ambiente escolar inclusivo, considerando uma escola que abarque um currículo bilíngue.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisarmos o processo de ensino e aprendizagem da LP, vivenciado por um aluno surdo de uma escola pública inclusiva do município de Viçosa-MG, centramos nossos interesses nos procedimentos didáticos e metodológicos utilizados pelas professoras regentes de LP, bem como nas relações entre a docente, a intérprete e o estudante surdo.

Nossas observações apontaram uma incompreensão, pelas referidas professoras, da Libras como língua natural do aluno surdo, língua fundamental ao processo de aprendizagem da LP e dos demais conhecimentos. Nos momentos em que estivemos em sala de aula, as poucas comunicações estabelecidas entre as docentes e o aluno surdo só foram possíveis por meio da mediação da intérprete e limitaram-se à transmissão de informações, não abarcando troca de saberes e compartilhamento de ideias. Tampouco presenciamos o uso de metodologias para o ensino da LP como L2 que atendessem às especificidades do estudante. Ademais, percebemos uma grande dificuldade na implementação de estratégias didáticas e metodológicas adaptadas ao surdo, e uma inadequação no planejamento de práticas que levassem em conta a presença da intérprete como mediadora da comunicação entre surdo e ouvintes no espaço da sala de aula.

Apesar de nossos achados expressarem alguns embaraços na atuação das

professoras, salientamos que em nenhum momento atribuímos a elas a incumbência de sanar as dificuldades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da LP como L2 pelos surdos, já que tal processo envolve discussões no campo das políticas públicas, linguísticas, educacionais, que não foram abordadas nesta pesquisa. Além disso, durante todo o período que estivemos na escola, notamos que as professoras também se mostravam insatisfeitas com as suas atuações e tinham consciência da falta de formação para atuar com surdos na proposta inclusiva.

Além das questões relativas à atuação docente, registramos ainda que o processo de aprendizagem também sofreu prejuízos devido às condutas inadequadas da tradutora/intérprete de Libras/LP. Na maioria das aulas observadas, constatamos que a tradutora/intérprete desempenhou funções não compatíveis com as suas atribuições profissionais, como, por exemplo, promover explicações sobre conteúdos de LP. Verificamos também que tal conduta prejudicava a autonomia do aluno, pois a interferência da profissional não permitia que ele refletisse sobre suas dúvidas, nem realizasse, de maneira independente, as atividades propostas pela professora, mesmo aquelas que não dependiam de tradução/interpretação para a Libras, como, por exemplo, redigir um texto espontaneamente.

Finalmente, averiguamos que a Libras esteve presente somente nas relações do

aluno com a intérprete. Sabemos que a presença desse profissional em sala de aula é fundamental para mediar as relações comunicativas entre surdos e ouvintes, minimizando os entraves comunicativos. Todavia, o intérprete não resolve a problemática da educação dos surdos, pois o ambiente educacional ainda é pensado e organizado por e para ouvintes. Para que esse ambiente se torne adequado às especificidades dos alunos surdos, além do uso da Libras por professores e estudantes ouvintes, também são necessárias mudanças e adaptações curriculares e metodológicas que, infelizmente, ainda se encontram distantes, conforme discutido por Lacerda (2006).

Diante do mencionado, podemos concluir que nessa escola a Libras não teve papel de destaque nas práticas de ensino voltadas ao estudante surdo e a LP não foi abordada como L2, nem inserida em um currículo bilíngue. Tais resultados demonstram a necessidade de ampliar as discussões sobre o ensino da LP para os surdos como uma prática social, a partir das suas singularidades linguísticas e culturais. Sabemos que no Brasil a temática é incipiente e, por isso, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para expandir e fortalecer os estudos que se interessam pelo ensino de LP para surdos e, especificamente, sobre a formação de professores diante das questões que afetam esse ensino.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24 de abril de 2002.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicado no Diário Oficial da União em 22 de dezembro de 2005.
- CARVALHO, E. C.; BARBOSA, I. *Pensamento pedagógico e as NEE: introdução à deficiência auditiva*. Porto: Universidade Portucalense, 2008.
- FELIPE, T. A. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Congresso Internacional do INES, 2003, Rio de Janeiro. Surdez e escolaridade: desafios e reflexões. *Anais*. Rio de Janeiro: INES, 2003.
- GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.) *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 289-302.
- GOMES, A. S. *Metodologias de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 para surdos*. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Faculdade de Letras, 2014.
- GONÇALVES, H. B.; FESTA, P. S. V. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. *Ensaio Pedagógicos*, n. 6, p. 1-13, 2013.
- HAGEN, V.; MIRANDA, L. C.; MOTA, M. M. P. E. Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 12, n. 3, p. 135-148, 2010.
- KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.) *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-134.
- LACERDA, C. B. F. L. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-168, mai/ago, 2006. Disponível em: <[dx.doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004](https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004)>. Acesso em: 4 mar. 2016.
- LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das

marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMAS, A. S.; LOPES, M. C. *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 47-62.

LIMA, N. M. F. de. Inclusão escolar: o dito e o feito. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 303-332.

MÉLO, A. D. B.; ARAÚJO, J. R.; SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 333-371.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 235-246.

\_\_\_\_\_. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos metodológicos. *Educar em Revista*. v. 30, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <[dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37236](https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236)>. Acesso em: mai. 2016.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial – Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.


\_\_\_\_\_, R. M. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_, M. N.; GOMES, E. G. Percepção de professores em formação inicial sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais. *Todas as Letras*, Viçosa, v. 18, n. 1, p. 199-211, 2016. Disponível em: <[dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v18n1p199-211](https://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v18n1p199-211)>. Acesso em: abr. 2017.

SILVA, A. B. P. *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. Unpublished Master's degree dissertation. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

TESKE, O. Surdos: um debate sobre letramento e minorias. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.) *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 25-47.

VALADÃO, M. N.; MENDONÇA, A. C. V.; SILVA, F. S.; CARMO, A. J. Ensino-aprendizagem e metodologias de ensino de Língua Portuguesa para surdos na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Língua & Letras*, v. 35, n. 17. p. 163-186, 2016.



# **Estratégia do ensino de Libras Como L2 (Segunda Língua): Dicionário da configuração de mãos na atuação dos professores de Libras**

CHARLES LARY MARQUES FERRAZ  
EDICLÉA MASCARENHAS

## RESUMO

Este estudo visa a apresentar proposta para o ensino de Libras como segunda língua, bem como os possíveis resultados da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense sobre a produção de um dicionário de configuração de mãos para uso de professores em atuação no ensino de Libras, objetivando a ampliação de vocabulário dos alunos, aprendizes e o melhor aproveitamento de tempo nos cursos. Possibilita o uso de um dicionário com as configurações de mãos, organizado a partir da lógica de estruturação de uma língua visual. Buscou-se identificar processos facilitadores na aprendizagem dos alunos ouvintes matriculados nos cursos de Libras, bem como tornar mais eficaz o trabalho do professor ou instrutor de Libras a partir da utilização de um dicionário de configuração de mãos relacionado à temática, sempre com a

perspectiva de ampliação do vocabulário dos alunos – esclarecendo que o processo de formação e produção de um sinal na Libras ocorre, também, a partir do parâmetro de configuração de mãos. Revelando as principais teorias dos cinco parâmetros da Libras e a evolução da história dos dicionários desde Flausino José da Gama (ex-aluno do INES) até os dias atuais. Foi utilizada metodologia quali-quantitativa, em que configurações foram identificadas, catalogadas, organizadas didaticamente em Dicionário de Configuração de Mãos (FERRAZ, 2017) validado na prática por docentes. Concluiu-se que os resultados mostraram que os alunos ouvintes tiveram redução do seu tempo de ampliação de vocabulário, melhor compreensão da língua, além de aproveitar mais o tempo de aula e apreender mais sinais a partir do uso do dicionário com as configurações de mãos criadas para este fim.

**CHARLES LARY MARQUES FERRAZ**

Universidade Federal Fluminense-RJ (UFF). E-mail: charles.lary@gmail.com.

**EDICLÉA MASCARENHAS**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ). E-mail: professoraediclea.uerj@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir de inquietações relacionadas à experiência de vida de uma pessoa surda e de sua atuação como professor de Libras em diferentes instituições – na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em redes municipais de ensino.

Sabendo que a Libras é reconhecida como segunda língua oficial do Brasil, cabe às instituições públicas educacionais determinarem a inclusão de conteúdos curriculares desenvolvidos em todos níveis, etapas na modalidade de educação desde o Ensino Infantil até o Ensino Superior devido ao decreto 5626/2005. Dessa forma, o ideal é que professores, alunos, funcionários, direção da escola, familiares, utilizem a Libras a fim de estabelecer comunicação e facilitar a interação dos surdos nesses espaços.

Em um curso composto por vários níveis de proficiência em Libras ou em disciplina de Libras nas licenciaturas durante o semestre, ocorrem muitos equívocos no que se refere a ministrar as aulas, e talvez a maior deles seja não explorar devidamente o parâmetro configuração de mão. Geralmente o que ocorre é que alunos durante o curso demonstram sua aprendizagem, mas ao concluírem o curso de Libras ficam limitados e sem saber se expressar em Libras ao se comunicarem com surdos, ficando assim, nítido, que alguma coisa faltou, que falhas ocorreram nesse processo.

Como foi explicitado acima, segundo Gesser (2012), o que falta é a utilização de estratégias no ensino de Libras, como a estimulação do uso do dicionário, dando assim ao aluno oportunidade de desenvolver autonomia e senso investigativo.

Os estudos referentes à fonologia em Libras vêm sendo disseminados e cada vez mais se tornam objeto de pesquisa por diversos pesquisadores, dentre os quais se destaca Tanya Amaral Felipe, doutora em linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, que identificou 64 configurações de mãos.

Segundo Felipe (2001) a fonologia da Língua Brasileira de Sinais se constitui a partir dos parâmetros que compõem seu nível linguístico. Tais parâmetros são formados a partir das configurações de mãos: ponto de articulação, movimento, orientação, expressão facial e os elementos envolvidos nos sinais.

Quando se articula uma palavra ou um item lexical em língua de sinais, sua formação ocorre a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato, em um lugar específico, podendo ser esse lugar uma parte do corpo ou do espaço em frente ao corpo.

Assim, ao iniciar o trabalho de investigação e pesquisa, a hipótese inicial era de que a maioria dos professores não utilizava um dicionário em sala de aula como uma das estratégias de ensino.

Sabe-se hoje da necessidade dos alunos em reconhecer as configurações de mãos, saber diferenciá-las e utilizá-las



sempre na perspectiva de ampliação do vocabulário. E para seu desenvolvimento linguístico, é importante identificar que o processo de formação de um sinal na Libras ocorre a partir do parâmetro de configuração de mãos.

Outro ponto relevante e que poderá favorecer também a compreensão acerca dos parâmetros e das bases fonéticas da Libras enquanto língua, auxiliando também na sua percepção, é a utilização de mecanismos distintos em sua construção, e a compreensão de sua modalidade linguística, a saber, viso-espacial.

Dessa forma, busca-se a partir deste artigo, discutir, pesquisar e coletar os dados (positivos e/ou negativos) a partir das experiências de sala de aula relacionadas ao dicionário das configurações de mãos, visando à melhoria do ensino na atuação dos professores de Libras e, em consequência, ao melhor aproveitamento das aulas por parte dos alunos.

O objetivo é criar um dicionário com as configurações de mãos para uso como metodologia de ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, para a melhoria do seu ensino.

## **1. AS PRINCIPAIS TEORIAS DOS CINCO PARÂMETROS EM LIBRAS**

O tema da pesquisa refere-se ao estudo linguístico da Língua Brasileira de Sinais que resultou na criação do Dicionário de Configurações de Mãos em Libras, (FERRAZ, 2017). Portanto, é necessário

conhecer os princípios fonológicos e as restrições na formação de sinais.

Stokoe, em 1960, foi o primeiro pesquisador a afirmar que a língua de sinais americana atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Ele observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos com uma estrutura interior. Stokoe investigou a formação de sinal e definiu três parâmetros que atuam simultaneamente na formação de um sinal particular: configuração de mãos, localização e movimento.

O primeiro parâmetro é a Configuração de Mãos (CM), refere-se ao formato que as mãos assumem na produção dos sinais, considerado como datilologia (alfabeto digital/manual), podendo ser feito com uma ou duas mãos. Como enfoque nas considerações das configurações de mãos,

os linguistas argumentam que as configurações de mão em si não têm significado. (...) nosso argumento é o de que podemos encontrar diferentes tipos de motivação em cada um dos parâmetros das línguas de sinais e que, na maioria dos casos, essa motivação pode ser identificada.... (COSTA, 2012 p.39).

O segundo parâmetro é a localização (L), ou seja, o lugar no corpo ou no espaço em que o sinal é articulado, podendo ser realizado em determinada parte do corpo ou em espaço neutro (BRITO, 1995).

Já o terceiro parâmetro é o movimento (M) realizado por uma ou duas mãos,

podendo ser unidirecional, bidirecional ou multidirecional (BRITO, 1995; QUADROS, 2004). Pode haver movimentos rápidos, tensos ou repetidos.

Em 1974, Battisson, acrescentou um quarto parâmetro, referindo-se à orientação das palmas das mãos, que indica a direção. Existem sinais que apresentam diferentes significados apenas pela distinção da orientação da palma da mão.

Segundo Baker e Padden (1978), foi acrescentada ainda aos parâmetros das línguas de sinais a expressão facial – referente aos movimento da boca e à direção do olhar – sendo este o quinto e último parâmetro identificado. Nos estudos sobre a língua de sinais americana foram revelados os mesmos níveis encontrados nas línguas orais, incluindo um nível sublexical de estruturação interna do sinal e um nível gramatical, que especifica os modos como os sinais devem ser combinados para formarem frases e sentenças.

No Brasil, Lucinda Ferreira Brito, primeira linguista brasileira em língua de sinais, em meados dos anos de 1980 trouxe

explicações sobre unidades mínimas sem significado que servem de base para formação do sinal identificado no estudo da fonologia da Libras. O estudo da fonética e da fonologia da Libras identificou quarenta e seis configurações de mãos, como é possível ver nas duas imagens seguintes.

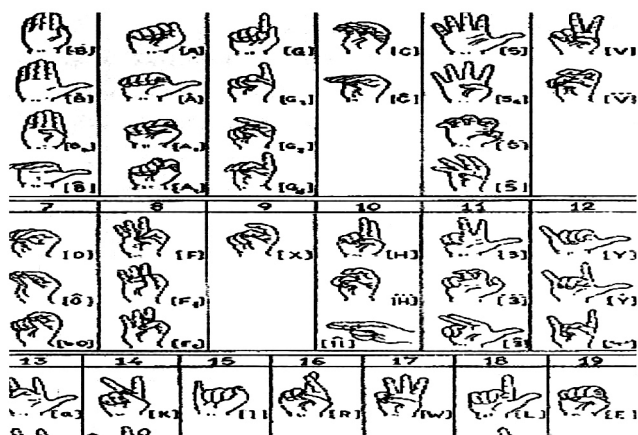
O estudo da fonologia em Libras ampliou-se e tornou-se objeto de pesquisa de diversos pesquisadores, entre os quais destaca-se Tanya Amara Felipe, doutoranda em Linguística pela UFRJ, que identificou 64 configurações de mãos, as quais seguem na Figura 2.

Em decorrência disso, vários quadros oficiais de configuração de mãos foram criados, cada qual seguindo as diferentes abordagens de seus autores, em que cada autor propõe um agrupamento diferente na quantidade de configurações de mãos.

Apesar de apresentar todos os quadros de configurações de mãos que encontramos disponíveis na rede, é preciso salientar que as mais aceitas no universo acadêmico são as desenvolvidas e aperfeiçoadas por Nelson Pimenta e Tanya Felipe. Por esse motivo, utilizou-se como base para análise nesta pesquisa a tabela da configuração de mãos da autora Tanya Felipe, pois possui maior visibilidade e quantidade razoável de configuração de mãos.

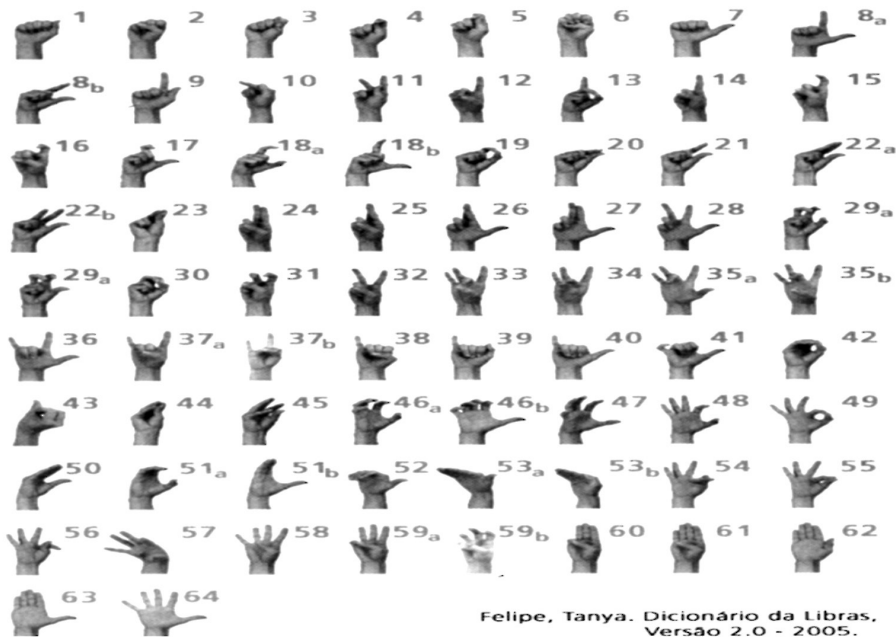
## 2. METODOLOGIA

Esta pesquisa trata, inicialmente, de um levantamento de dados acerca da Língua Brasileira de Sinais e do seu uso nos dicionários de configuração de mãos



**Figura 1** – 46 configurações de mãos na Libras (BRITO, 1995 p. 220)

## Configurações de Mão da Libras



Felipe, Tanya. Dicionário da Libras. Versão 2.0 - 2005.

**Figura 2** – 64 configurações de mãos (FELIPE, p. 28, 2005)

em Libras. Para tanto, recorreremos à metodologia de coleta de dados, para produção de material que irá dar suporte aos professores de Libras.

O instrumento de coleta de dados foi modelado a partir de levantamentos de dados dos sinais existentes, recolhendo-os e relacionando-os de acordo com a configuração de mãos a partir de vários links da internet.

A pesquisa foi realizada do mês de setembro de 2015 até abril de 2016 durante tarefas do cotidiano da prática docente de um professor surdo, não se estipulando horário específico para isso, aproveitando-se cada momento oportuno de uso da língua para coleta dos sinais. Na segunda etapa, foram coletados sinais existentes de acordo com cada configuração de mãos em diferentes links de

usuários da Língua de Sinais, como YouTube e Facebook. Foram coletados dados também de DVD com dicionário de Libras do INES. Foram também identificados sinais a partir de conversa usual do dia a dia em família com outros familiares surdos e entre amigos. A partir da coleta, constituiu-se um banco de dados com aproximadamente 1.350 sinais. Os sinais foram organizados e catalogados na ordem de cada uma das 64 configurações de mãos anteriormente analisadas, cada qual com seus respectivos registros e identificação dos parâmetros (configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação das palmas e expressão facial). Esses sinais foram todos manuscritos em um caderno de registros.

O processo de confecção do Dicionário da Configuração de Mãos em Libras foi finalizado em 1 ano e 9 meses.



**ACORDAR**

CM: mãos em letra "S"  
 PA: ao lado da cabeça  
 M: simétrico, semicircular para cima  
 O: para frente  
 E.F/E.C: expressão de sono



**MALA**

CM: mão em letra "S"  
 PA: espaço neutro na altura entre abdômen  
 M: retilíneo para cima e baixo, curto e repetidamente  
 O: para trás  
 E.F/E.C: neutra

**Figura 3** – Acervo do autor

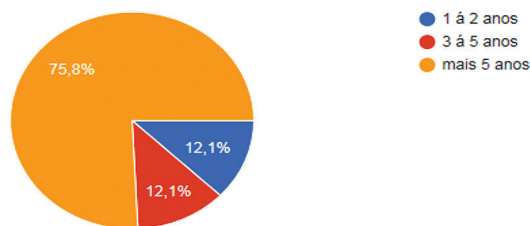
O produto do dicionário de configuração de mãos em Libras possui 182 páginas, com formato A4, aproximadamente 730 sinais com 5 parâmetros de Libras em cada um, incluindo apresentação, prefácio e como usá-lo.

**3. RESULTADOS**

O dicionário foi utilizado e testada sua validade por professores como estratégia para o ensino de Libras. Nos primeiros dias das aulas, houve presença de aproximadamente 17 alunos ouvintes na UFRJ, ainda em fase inicial. Apresentou-se o Dicionário de Configuração de Mãos em Libras, mostrando cada configuração e explorando quantidades razoáveis de sinais com a mesma CM, a fim de que os alunos percebessem a importância desse parâmetro na Libras, mostrando, por exemplo,

que cada CM possibilita inúmeros sinais. Passada essa etapa, os alunos passaram então aos diálogos em Libras, fazendo uso dos sinais apresentados.

O dicionário foi validado por 30 professores surdos e por 3 professores ouvintes de Libras no Brasil. Foi também feita uma apresentação do produto com explicação do vídeo em Libras pelo Google, incluindo um formulário de pesquisa, como se pode verificar nos gráficos a seguir:



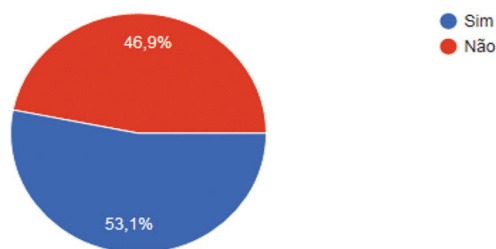
**Gráfico 1** – Há quantos tempo você atua na área do ensino de Libras?

A área do ensino de Libras destina-se à inclusão de conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidade de educação, desde o Ensino Infantil até o Ensino Superior. Segundo o decreto 5626/2005 a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

Ou seja, todos os cursos de licenciatura, tanto das universidades públicas quanto das particulares, devem formar professores para educar alunos com surdez.

É importante observar que o curso de Libras também é oferecido nas empresas, pois deve-se levar em consideração a lei da cota dos funcionários, criando um ambiente favorável para o aprendizado dos demais funcionários, além de gerar maior acessibilidade para os funcionários surdos.

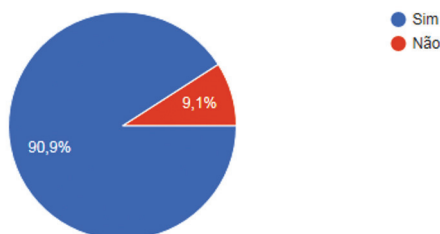
Nesse gráfico, observa-se que os professores de Libras apontam (75,8%) que têm experiência de mais de 5 anos na área do ensino de Libras.



**Gráfico 2** – Já utilizou o dicionário de configuração de mãos em Libras na sala de aula?

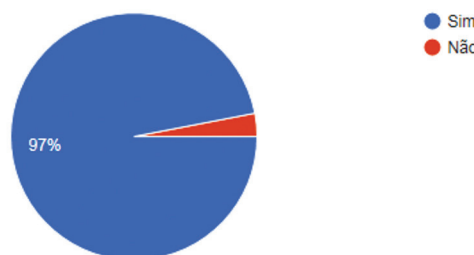
Este gráfico aponta que 53,1% dos professores de Libras já haviam utilizado esse material. Fiquei impressionado com esse resultado, pois não tinha co-

nhhecimento de que havia algum tipo de material nesse sentido. Acredito que eles tenham entendido outro conceito, utilizando outro tipo de dicionário de Libras em ordem alfabética.



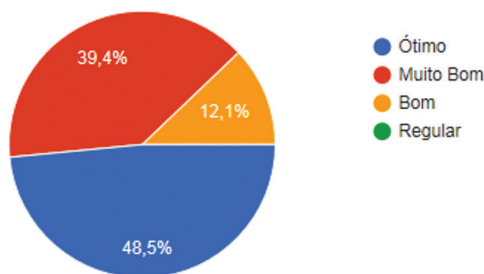
**Gráfico 3** – Você já imaginou usar estratégia de ensino aplicando o dicionário de configuração de mãos em Libras na sala de aula?

A questão 3 apresentou 90,9% e é um ótimo resultado, pois mostra que os professores de Libras têm interesse de usar o dicionário de configuração de mãos em Libras afim de possibilitar e auxiliar as aulas de Libras.



**Gráfico 4** – Em relação à interação entre educando e educador, este produto facilitaria a aprendizagem de Libras na sala de aula?

Segundo o gráfico, a maioria dos professores de Libras que possui vasta experiência na área de Libras aprovou esse instrumento de ensino como facilitador da aprendizagem, pois integra os alunos ouvintes no aprendizado da língua.



**Gráfico 5** – Qual o conceito do dicionário das configurações de mãos em Libras?

Após a apresentação do produto por meio de vídeo, foi possível notar que 48,5% dos professores de Libras avaliaram o dicionário de configuração de mãos como “ótimo”, 39,4 % o avaliaram como “muito bom” e 12,1% o consideraram “bom”.

O resultado se mostrou positivo, colocando o produto sob uma perspectiva que deve ser explorada.

## DISCUSSÃO

Tem-se visto em alguns dicionários de Libras o índice acompanhando a ordem do alfabeto com sinais, como por exemplo o autor Capovilla (2006) com seu dicionário trilingue, entre outros.

O uso e a apresentação são inadequados e não se aplicam à linguística da Libras. O adequado seria o índice acompanhar o alfabeto em ordem da configuração de mãos com sinais independentes. Vamos imaginar se o dicionário de Língua Portuguesa utilizasse a ordem do alfabeto da língua alemã. Certamente causaria estranhamento e seria inadequado, inviável, e isso é o que tem ocorrido com os dicionários impressos em Libras. Por isso, este artigo torna-se

importante, por sua tentativa de romper com padrões ultrapassados e redesenhar os moldes de dicionarizar as línguas de sinais, e principalmente mudar a atuação dos professores de Libras nessa área.

## CONCLUSÃO

Os resultados mostraram que os alunos ouvintes tiveram seu tempo de ampliação de vocabulário reduzido, além de ter o tempo de aula melhor aproveitado, com a apreensão de mais sinais a partir do uso do dicionário com as configurações de mãos criadas para este fim.

Também foi favorecida a compreensão acerca dos parâmetros e das bases fonética da Libras enquanto língua, auxiliando também na percepção de que são utilizados mecanismos distintos em sua construção, e na percepção de sua modalidade linguística, a saber, viso-espacial.

Identificar, reconhecer e diferenciar os cinco parâmetros em Libras é a porta de entrada para compreender a gramática da língua de sinais, ou seja, é a base da regra da língua de sinais. Consequentemente, possibilita adquirir o conhecimento fonológico, morfológico e sintático.

Todas as línguas humanas apresentam uma base de formação, e este trabalho apresenta como isso acontece com a Língua Brasileira de Sinais. A compreensão desses parâmetros contribuirá para o entendimento das bases fonéticas da língua de sinais e com as metodologias de ensino da língua, que utiliza um mecanismo diferente de construção, na modalidade visuo-espacial.

Portanto, assim como ocorre nos cursos de idiomas como o inglês, o espanhol e outros, sobre os quais surgiram e ainda surgem vários livros para utilizar na estratégia do ensino, na Libras, torna-se necessária a criação deste material para nortear e levantar reflexões visando à melhoria do ensino, como ocorre com qualquer outro idioma na sociedade ouvinte, oralizada.

## REFERÊNCIAS

### LIVROS

BRITO, L. F. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995. p.24-33. CAGLIARI, L. C. Noções básicas: fonética e fonologia. In: *Análise fonológica: Introdução à teoria e à prática*, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 17-50.

CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue*, Língua de Sinais Brasileira, Libras. Vol. II: Sinais de M a Z. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CUNHA P., Choi, Vieira, Gaspar e Nakasato – *Libras, conhecimento além dos sinais*. 2012.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. *Libras em contexto: curso básico*, livro do professor instrutor. Programa Nacional

de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEEP, Brasília/DF, 2001, p. 61-64.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensino e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. ArtMed, 2004, p.28

### SITES PESQUISADOS

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 20 mar. 2016

BRASIL. *Lei 10.436 de 24/04/2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)> Acesso em: 20 mar. 2016.



# Repositório digital para educação de surdos

SILVA, G. O.  
CHALHUB, T.



## RESUMO

É papel da escola, dos professores e dos alunos refletir sobre as práticas atuais de ensino, que também envolvem novas formas de acesso aos objetos digitais de aprendizagem a alunos surdos na perspectiva bilíngue. Assim, compreendemos o ato pedagógico como práxis, em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pelo diálogo e ancorada em atividades de ensino, presenciais ou online, que demandam a utilização de uma grande diversidade de recursos educacionais (objetos de aprendizagem). A produção ou aquisição de tais recursos (textos, vídeos, simulações, animações, jogo dentre outros) é complexa e custosa. Dessa forma, sua reutilização é essencial. Os avanços das tecnologias de informação e comunicação (TICs) aplicadas à educação possibilitaram que estes objetos se tornassem mais interativos, dinâmicos e seu uso tenha sido maximizado pelo acesso

livre. Visando a tornar sua recuperação mais eficiente e rápida, é necessário seu armazenamento e organização em sistema que garanta sua preservação, recuperação e disseminação. Atualmente, há uma crescente criação de objetos em Libras especificamente para a educação de surdos, e outros criados em contextos diversos poderão também ser utilizados para a educação. O Repositório Digital Huet agrega materiais desenvolvidos pelo INES e por outras instituições em um único sistema que permite busca, seleção, uso e reuso. Este sistema possibilitará mais dinamismo na capacitação de profissionais para atuarem na educação de surdos e ouvintes em diversos níveis. O repositório digital está sendo povoado com objetos de diferentes tipos: textos, vídeos, imagens, simulações, animações, produzidos pela instituição, ou identificados, por outras instituições de ensino e pesquisa.

### SILVA, G. O.

Graduando em Pedagogia no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), bolsista do Projeto de Pesquisa "Repositório de objetos digitais e a práxis pedagógica bilíngue" do Núcleo de Educação Online (NEO) do INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Português, aprovado pelo exame de Proficiência Pró-Libras MEC. É integrante da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita-RJ. E-mail: g98909758@gmail.com.

### CHALHUB, T.

Doutoranda da University of Minnesota, Estados Unidos. Professora adjunta do Núcleo de Educação Online (NEO) do INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail: chalhutania@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

A pedagogia visual, característica da educação de surdos, utiliza diferentes objetos de aprendizagem que têm como principal atributo a visualidade, que por meio de recursos e/ou técnicas tornam as informações imagéticas seu canal preferencial, a começar pela língua de sinais, a Libras (CAMPELLO, 2008). É papel da escola, dos professores e dos alunos refletir sobre as práticas atuais de ensino que também envolvem novas formas de acesso aos objetos digitais de aprendizagem por alunos surdos. Dessa forma, compreendendo o ato pedagógico como práxis, é preciso galgar caminhos para a reestruturação das práticas pedagógicas de professores que atuam na educação bilíngue de surdos frente à utilização de recursos digitais e a emancipação de todos os atores envolvidos nesse processo. Dialogando, também, com as atuais reflexões que visam a compreender o bilinguismo como construção intercultural que permeia diferentes contextos sociais (QUADROS, 2005).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas desses profissionais e as atividades de ensino, presenciais ou online, demandam a utilização de uma grande diversidade de objetos de aprendizagem<sup>1</sup>, também conhecidos como objetos educacionais ou objetos de conhecimento. Contudo, a produção ou aquisição de tais recursos (textos, vídeos, simulações, animações, jogo dentre outros) é complexa e custosa. Por isso, sua reutilização é essencial.

E, quando associados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e aplicados à educação, tornam-se mais interativos, dinâmicos, e seu uso é maximizado pelo acesso livre.

Falar das TICs no contexto atual demanda uma nova relação de percepção de quem atua na educação, pois não podemos mais entender como atividades educativas as decorrentes de uma relação em que há um emissor de informação e o aluno é somente o receptor do conteúdo. Vivemos em um contexto de acesso a materiais de informação multimídia – texto, imagem, vídeo etc. – sem barreiras de espaço ou tempo, com quantidade incrível de materiais com livre acesso e gratuitos. Vivemos a era do compartilhamento de informações e de trabalhos colaborativos, que exigem novas formas de educar e de aprender, e as tecnologias educacionais têm um peso considerável na melhoria do processo de aprendizagem e do empoderamento de alunos e professores.

As tecnologias provocaram uma mudança radical no panorama da educação, ao possibilitar o acesso à informação sem barreiras de espaço sendo, pois, fundamental redimensionar os papéis dos atores envolvidos no processo educacional. Neste contexto, Kenski (2012, p. 124) aponta para a importância de acesso a tecnologias que permitem “desenvolvimento partilhado de programas, objetos de aprendizagem, bibliotecas virtuais e arquivos temáticos em todas

<sup>1</sup> Os objetos de aprendizagem “são recursos didáticos na forma de arquivos digitais, imagens, vídeos, referências a sites ou outros materiais que possam ser usados como suporte para as aulas” (SILVA; CAFÉ; CATA-PAN, 2010, p. 95), são autocontidos e independentes, seus conteúdos podem ser utilizados em ambientes distintos e de formas diferentes.

as áreas do conhecimento, para o uso nas mais diferentes situações, incluindo o ensino". Aqui vale salientar que os repositórios institucionais ou temáticos são ferramentas similares às bibliotecas digitais, para alguns os repositórios são bibliotecas digitais uma vez que armazenam, organizam e permitem a recuperação de materiais.

Os repositórios de objetos de aprendizagem possibilitam o "compartilhamento de recursos didáticos existentes na Internet" seja contendo tais objetos e seus metadados, ou somente os metadados dos objetos armazenados por outra instituição.

Na atualidade, os objetos de aprendizagem (OA) são disponibilizados em diversos espaços, principalmente no meio digital, tornando-os de fácil acesso. Porém, a dispersão dificulta a recuperação rápida e eficiente desses dados. Para que essa recuperação seja eficiente e rápida, é necessário que estejam armazenados e organizados em um sistema para preservação, recuperação e disseminação.

O presente trabalho tem como objetivo descrever como foi desenvolvido o repositório temático digital por uma equipe de profissionais do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), visando a possibilitar a ampliação do acesso a diferentes objetos de aprendizagem em Libras e português. A descrição é ancorada nas reflexões sobre Práxis Pedagógica na Educação de Surdos.

## **1. PRÁXIS PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: A PRODUÇÃO DE ESTUDOS NA ÁREA**

A práxis, em sua raiz epistemológica, tem origem na Pedagogia do Diálogo. Sendo este tão antigo quanto a educação. No entanto, o diálogo começou a assumir maior importância na Pedagogia com o advento do Movimento Escolanovista, no qual os teóricos, ao se oporem aos moldes da Pedagogia tradicional, buscavam estabelecer relações democráticas com base no diálogo. Nesse contexto histórico e com todas as mudanças que se institucionalizaram na educação nesse momento, surge com Paulo Freire, uma nova sistematização na Pedagogia do Diálogo, oferecendo-nos uma nova compreensão dessa pedagogia, ao atribuir ao diálogo um caráter eminentemente político. O diálogo não é apenas um encontro entre dois sujeitos que buscam algo, mas sim "um encontro que se realiza na práxis – ação + reflexão – no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar ideias. O diálogo que não leva à ação transformadora é puro verbalismo" (GADOTTI, 1998, p.15).

Para Freire (1979; 1980; 1988; 1996; 2003), a práxis é entendida como a prática pedagógica dos professores, que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pelo diálogo, visando à transformação da

realidade. Para Gadotti (1998), precisamos apreender, sem equívocos, o conceito e a aplicabilidade da práxis enquanto teoria que busca o engajamento prático como troca de ideias e ações transformadoras e emancipatórias, e não meramente como verbalismo político. Assim, tal conceito tem sido muito difundido na educação de surdos, na medida em que muitos estudos buscam legitimar as práticas pedagógicas

de profissionais dos mais diversos contextos de educação de surdos no Brasil.

Para compreendermos essa temática, realizamos uma pesquisa de levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes termos de busca: Libras, Práxis, Práxis pedagógica, bilíngue, materiais pedagógicos, materiais digitais. O resultado da combinação dos termos está apresentado na tabela 1:

<b>Categoria</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total</b>
Libras	412	116	528
Práxis	2250	1052	3302
Práxis pedagógica	372	173	545
Práxis pedagógica bilíngue	0	2	2
<b>Práxis pedagógica Libras</b>	0	1	1
Materiais pedagógicos	460	190	650
Materiais pedagógicos bilíngues	5	2	7
<b>Materiais pedagógicos Libras</b>	3	2	5
Materiais digitais	235	113	348
Materiais digitais bilíngues	1	0	1
<b>Materiais digitais Libras</b>	2	1	3

**Tabela 1** – Teses e dissertações disponíveis na BDTD entre 2000 e 2016 com temas relacionados a práxis pedagógica e a educação de surdos  
Fonte: Os autores<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Pesquisa realizada em: <<http://bdt.d.ibict.br>>  
Acesso em: 8 fev. 2017.

A Tabela 1 apresenta os dados referentes às diversas dissertações e teses produzidas por instituições de Ensino Superior entre 2000 e 2016, correspondentes às palavras-chave utilizadas na coluna da esquerda. Esses resultados mostram um quantitativo muito diferente ao delimitarmos os termos. Ou seja, ao buscarmos materiais pedagógicos, recuperamos 650 trabalhos acadêmicos, sendo 460 dissertações e 190 teses. Porém, se os materiais pedagógicos estiverem relacionados com o termo Libras, a recuperação cai consideravelmente, resultando em duas (2) teses e três (3) dissertações. Estes trabalhos, frutos de pesquisas acadêmicas, foram defendidos nas seguintes universidades: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).

O levantamento com os termos “materiais digitais” possibilitou a recuperação de 348 teses e dissertações, mas “materiais digitais” foram apenas três, uma tese e duas dissertações, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Com relação à “práxis”, a situação é bastante semelhante, a falta de uma especificidade resultou em mais de duas

mil teses e dissertações (2.250), mas ao delimitarmos a “práxis pedagógica” reduzimos a recuperação para 372, e ao chegarmos ao foco do trabalho, “práxis pedagógica” e “educação em Libras”, o resultado restringiu-se a apenas uma tese (da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE).

No entanto, quando nos interrogamos sobre as pesquisas realizadas acerca da “práxis pedagógica bilíngue na Educação de surdos”, ou ainda sobre assuntos e áreas pesquisadas nesse campo, deparamo-nos com resultados escassos. Como podemos observar na tabela apresentada anteriormente, a categoria “práxis pedagógica Libras” foi destacada em negrito.

Fonte (2010), autora da tese “A educação de surdos e a prática pedagógica: análise a partir da alteridade surda”, publicada pela UFPE, versa sobre a análise da prática pedagógica em cinco escolas na macrorregião de Recife, focalizando 53 estudantes surdos matriculados no Ensino Fundamental. A autora busca compreender “os significados e sentidos atribuídos à educação de surdos e à prática pedagógica a partir das subjetividades surdas, do ser surdo” (FONTE, 2010, p.7). Ao longo do trabalho, Fonte (2010) discorre sobre as construções do sujeito surdo pelo viés da alteridade, intuindo, ao final, sobre a necessidade da reestruturação das práticas pedagógicas dos professores das escolas estudadas, pelo viés da práxis.

Esse trabalho é apenas um em meio a tantas realidades voltadas às práticas pedagógicas na educação de surdos. Logo, é explícita a necessidade do alargamento de estudos que versem sobre tais práticas pedagógicas e que possibilitem a elas um novo olhar, um olhar cunhado pela práxis, capaz de transformar a todos os atores nela envolvidos.

A compreensão desse diálogo é basilar para a Pedagogia da Práxis, ao considerar, também, a presença do outro que é diferente, e por isso gera conflitos, o que não anula o diálogo, mas fortalece as relações pedagógicas (FREIRE, 1998; GADOTTI, 1998). Esta reflexão, que tem como base a emancipação baseada em um processo dialógico interpretado pela interface da dialética, torna-se fundamental ao discutirmos educação de surdos, ao planejarmos o uso de recursos pedagógicos desenvolvidos segundo a visualidade da cultura surda.

Esses dados apontam para a lacuna na produção de conhecimento sobre materiais específicos para a educação de surdos.

## **2. REPOSITÓRIO TEMÁTICO: DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO E APOIO À EDUCAÇÃO**

A busca e utilização de produções científicas e culturais com fins educacionais tem uma longa história. Podemos nos lembrar de como recorriamos, e ainda recorremos, a livros, imagens impressas ou elaboradas artesanalmente para

tornamos nossas aulas ou pesquisas escolares mais completas e interessantes. Hoje podemos acessar esses mesmos materiais, além de outros objetos de aprendizagem, em bibliotecas digitais, repositórios, fazer o download de objetos digitais como vídeos, animações e textos, remixar esses materiais, criar novos materiais para utilizarmos em nossas atividades educacionais presenciais ou a distância. Apesar de bastante disseminada nesta segunda década do século XXI, a ideia de compartilhamento de materiais didáticos tem suas raízes nas discussões e iniciativas que possibilitaram o acesso livre à produção científica e à construção de repositórios no final do século XX.

A construção de um ambiente em meio digital para armazenamento e disponibilização de objetos educacionais tem suas raízes na última década do século XX, com as iniciativas de acesso aberto a resultados de pesquisa em meio eletrônico, principalmente nos Estados Unidos (repositório *arXiv*, estabelecido por físicos do laboratório *Los Alamos* em 1991) e em alguns países da Europa (*CERN Preprint Server*, do Centro Europeu de Pesquisas Nucleares<sup>3</sup> em 1993) (CHALHUB, 2012). Os repositórios são hoje iniciativas importantes na comunicação e divulgação científica em todos os continentes, principalmente em instituições de ensino e pesquisa.

Originalmente criados para disponibilizar artigos publicados em periódicos científicos (HARNAD, 1990; LAWRENCE,

<sup>3</sup> Ambos contam atualmente com mais de um milhão de documentos cada.

2001; CROW, 2002), os repositórios foram se modificando ao longo dos anos e passaram a incluir outros trabalhos em suas coleções, como objetos imagéticos e, mais recentemente, dados de pesquisa e objetos de aprendizagem. Esses últimos representaram um avanço considerável para a produção de conhecimento, principalmente relacionados a outros segmentos que não a pós-graduação *stricto sensu*, impactando nas atividades educacionais nas modalidades presencial e a distância.

O primeiro documento a caracterizar os repositórios foi a Declaração de Budapeste em 2002, que estabelece que os repositórios devem ser povoados<sup>4</sup> com artigos avaliados por pares publicados em revistas científicas ou *pre-print*. No mesmo ano, Crow (2002) publicou o “SPARC Institutional Repository Checklist & Resource Guide” acrescentando a literatura cinzenta (teses e dissertações, relatórios de pesquisa, anais de conferências) como conteúdo a ser depositado, tendo em vista seu papel na produção de conhecimento (CROW, 2002). Em 2003, a Declaração de Berlim, com foco tanto no conhecimento científico quanto na “herança cultural”, avança nas mudanças ao propor a inclusão de “resultados originais de pesquisa, dados de pesquisa, metadados, fontes de pesquisa, **representação digital de imagens e materiais gráficos e multimídia educacional**” (destaque nosso) nos repositórios institucionais.

Em 2012, estudo sobre política de repositórios de universidades públicas brasileiras apresenta cenário de início de diversidade de povoamento dos principais repositórios com artigos, teses e dissertações, animações, *ebooks*, jogos, vídeos e objetos educacionais abertos (CHALHUB; BENCHIMOL; GUERRA, 2012). Um exemplo de repositório povoado com objetos educacionais é o desenvolvido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o Programa REA.

Apesar de serem relativamente recentes, os repositórios de objetos de aprendizagem já conquistaram espaço importante nas instituições de ensino como a USP, que conta com o LabVirt (Laboratório Didático Virtual), iniciativa da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo e, na esfera nacional, o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) do MEC, com 19.838 objetos, um dos mais extensos no Brasil.

Importantes avanços na disponibilização de recursos educacionais para os diferentes níveis do ensino já se realizaram, porém há ainda uma lacuna na produção e na disponibilização de materiais que atendam à demanda específica do ensino de surdos de uma forma geral, e mais especificamente na formação de professores bilíngues (Libras-Português) para atuarem com esse grupo em abordagem de ensino inclusivo.

Visando a contribuir para a difusão de conteúdos educacionais específicos para alunos surdos nos diversos seg-

<sup>4</sup> Segundo autores da área de Ciência da Informação, povoamento é o conjunto de objetos que compõem o repositório.

<sup>5</sup> Professor surdo francês que idealizou em 1855 o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, inaugurado em 1857 por D. Pedro II, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

mentos educacionais, foi desenvolvido um repositório que possibilita o acesso a objetos de aprendizagem desenvolvidos na língua de sinais, ou tornando acessíveis em janela de Libras ou por legendas os objetos já produzidos em Língua Portuguesa. O Repositório Digital Huet<sup>5</sup>, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, é um repositório temático povoado com objetos educacionais para a educação de surdos e para a produção acadêmica e científica do INES e demais instituições comprometidas com a temática.

### **3. METODOLOGIA UTILIZADA NA CONSTRUÇÃO DO REPOSITÓRIO HUET**

O projeto teve início com uma vasta pesquisa da literatura sobre educação de surdos, práxis pedagógica, repositórios de acesso livre à informação científica e objetos educacionais para educação de surdos.

Para a criação de um repositório que atendesse às características de educação para surdos, foram seguidas algumas etapas: identificação das especificidades dos objetos de aprendizagem necessários às demandas institucionais; identificação das áreas ou disciplinas para a produção de materiais para reuso em diferentes contextos; identificação de recursos de aprendizagens produzidos em outras instituições adequados à educação de surdos em Libras ou que possam ser traduzidos para essa língua; estabelecimento de parcerias interinstitucionais para ade-

quação do sistema DSpace (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ e Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ); parcerias intra-institucionais para definição das coleções e da identidade visual do sistema.

Após a identificação de documentos e materiais educacionais em outras instituições, foram realizados contato e pedido de cessão dos mesmos para fazerem parte do repositório temático. Entre as instituições que forneceram materiais estão o Museu Imperial (Relatório ao Imperador, escrito por Huet e carta do Marquês de Olinda), Universidade Federal de Santa Catarina (teses e dissertações sobre educação de surdos), Universidade Federal do Rio de Janeiro (vídeos em Libras sobre fenômenos da Física apresentados na exposição Descubra e Divirta-se na Casa da Ciência) e TV Escola.

### **4. REPOSITÓRIO PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

O repositório digital desenvolvido pelo INES e povoado com objetos educacionais elaborados por diversas instituições relacionadas à educação de surdos possibilitará ampliar o acesso à informação científica e cultural em formato acessível para surdos e ouvintes, contribuindo para a educação bilíngue (Libras-Português) de surdos.

Tendo como premissa ser uma ferramenta para surdos, com materiais desenvolvidos por surdos e ouvintes para



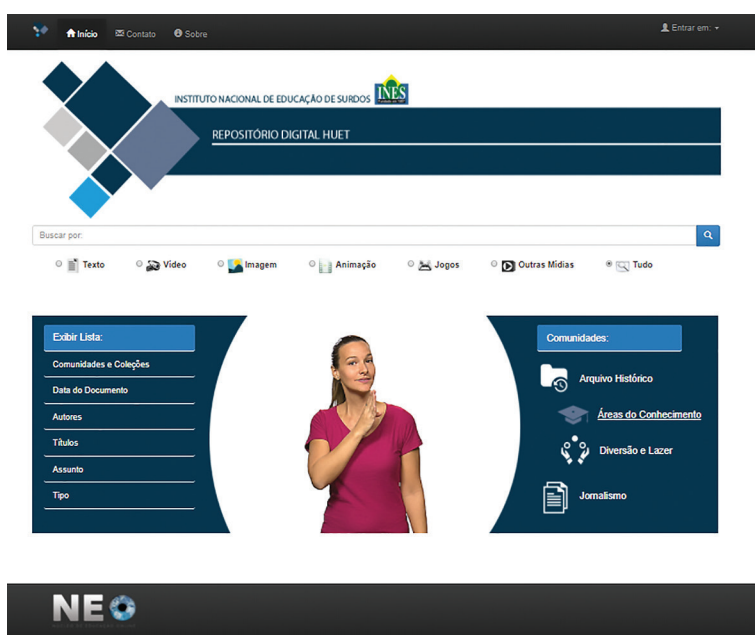
a educação de surdos, todas as decisões foram discutidas com diferentes grupos de profissionais e alunos do curso de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES, em sua maioria os surdos, de diversas áreas da educação e de atendimento a surdos. Ou seja, o desenvolvimento desse projeto contou com a participação de diversos setores do INES e de outras instituições, umas com experiência em educação de surdos e outras na construção de repositórios institucionais e temáticos.

Desse processo dialogal com a comunidade surda, e baseado na literatura sobre características de materiais para educação de surdos e outras ferramentas desenvolvidas para essa minoria linguística, foi se estruturando um sistema com uma identidade visual mais imagética que textual, com uma organização da

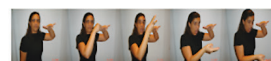
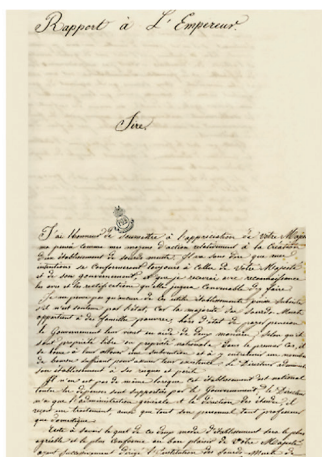
informação específica dos materiais que seriam inseridos e a criação de um escopo mais abrangente que o acadêmico.

A escolha do DSpace se fez por ser o *software* que possibilita alterações compatíveis com nossa demanda: o desenvolvimento de um sistema que pudesse armazenar e organizar não só objetos textuais, mas vídeos, principal tecnologia para comunicação utilizando línguas de sinais. Outro motivo para a escolha do *software* foi o de ser o mais utilizado pelas instituições de ensino e pesquisa que possuem repositórios em todos os continentes.

O Repositório Huet é acessado no endereço [www.repositorio.ines.gov.br](http://www.repositorio.ines.gov.br), disponível na página principal do INES. Sua tela de acesso oferece acessibilidade em Libras (Figura 1). Esse processo de tornar as informações acessíveis em Li-

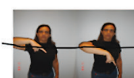


**Figura 1** – Repositório Digital Huet e acessibilidade em Libras na busca por informação



O movimento das "percepções visuais" tem suas próprias características e é influenciado pelo movimento da profundidade espacial de cima para baixo ou de direção. Os sinais visuais se destacam como representando estas figuras e aquilo tudo se reflete na imagem o que se vê, como mostra na Figura 5.

FIGURA 5 - FOTO PROFUNDIDADE DO MAR



No nosso mundo, o que atrai os objetos para baixo e para cima é a força gravitacional, que na visualização, todo o objeto que cai no o objeto que está no fundo do mar ou o

**Figura 2 – Tipos de materiais depositados no Repositório Huet**

bras contou com a participação de diversos professores surdos do Instituto para definição dos sinais de cada uma das quatro Comunidades e suas respectivas coleções. As comunidades são: Áreas do Conhecimento, Arquivo Histórico, Jornalismo e Diversão e Lazer.

A primeira Comunidade é composta pelas áreas de conhecimento estabelecidas pelo CNPq: Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes.

O Arquivo Histórico comporta documentos pertencentes ao acervo do INES e de outras instituições, relacionados à história da educação de surdos, dentre os quais estão a carta relatório de Huet a Dom Pedro em 1855, pertencente ao acervo do Museu Imperial, que cedeu uma cópia digital e autorizou sua tradução para Libras.

A Comunidade Diversão e Lazer reúne as coleções Esportes, Humor, Infantil e Produções Culturais, em sua maioria

vídeos produzidos em Libras abordando os diversos espaços do cotidiano surdo, sempre com um viés educativo. Seguindo esta abordagem, também está a comunidade Jornalismo, com programas informativos em formato de documentários, jornais e reportagens trazendo discussões e informações sobre temas atuais da sociedade brasileira e internacional.

O repositório digital está sendo povoado com objetos de diferentes tipos: textos, vídeos, imagens, simulações, animações, produzidos pela instituição ou identificados na internet e localizados por meio de metadados (Figura 2).

Os objetos podem ser recuperados por busca por meio de palavras-chaves e por exibição da lista dos materiais segundo tipo, assunto, autoria, data de criação do objeto, título e comunidades.

Todo objeto inserido no sistema deverá ter a autorização do autor e da editora (caso tenha sido publicado em algum canal de comunicação científico-cultural) para que seja disponibilizado

livremente no sistema. Esse requisito para depósito faz parte da política de acesso livre à informação, principalmente a informação produzida e publicada com financiamento público, defendida pelo *Open Access Movement*, desde o início deste século.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na diversidade dos sistemas existem casos específicos, que foram criados no início da primeira década do século XXI, para atender à disseminação de informação científica, os repositórios. Inicialmente construídos para permitir o acesso livre à produção científica de pesquisadores, os repositórios foram sendo modificados e atualmente comportam não apenas textos (artigos, livros, teses e dissertações) como também dados de pesquisas e objetos em diferentes formatos.

Na esfera educacional, o repositório permite que professores e alunos acessem rapidamente os materiais que precisam para suas atividades. Dessa forma, se configura como importante ferramenta para a aprendizagem nas modalidades presencial e online, nos diversos segmentos educacionais.

Entre as principais características do Repositório Digital Huet, está o material preferencial – vídeos em Libras –, os materiais depositados e a navegação principal. Outras características importantes são: organização dos conteúdos educacionais nas diferentes áreas de conhecimento; sistema de busca por assunto ou tipologia do objeto; organização visual e

seu caráter de agregar nas coleções materiais produzidos por diferentes instituições, tendo como objetivo a educação de surdos.

Muitos dos objetos inseridos no repositório foram produzidos em Libras especificamente para a educação de surdos e outros foram criados em outros contextos, mas poderão ser utilizados na educação. O repositório possibilitará mais dinamismo na capacitação de profissionais para atuarem na educação de surdos e ouvintes em diversos níveis.

No que tange à Práxis Pedagógica na Educação de Surdos, temos muito a avançar no processo de reestruturação e reconhecimento das práticas pedagógicas presentes na educação de surdos, mas é preciso que este processo leve em consideração a pluralidade e a subjetividade dos sujeitos autores das práticas. Assim, empoderados por meio da dialética, serão capazes de repensar e reinventar suas práticas pedagógicas, integrando-as aos atuais recursos educativos, como é o caso dos Objetos de Aprendizagem e dos Repositórios Digitais.

Os dados da pesquisa realizada para o desenvolvimento do repositório para educação de surdos apontam para a lacuna na produção de conhecimento sobre materiais específicos para a educação de surdos, o que reforça a relevância do repositório desenvolvido pelo INES para agregar esforços junto a instituições relacionadas à educação, em especial aquelas comprometidas com a educação de surdos.

## REFERÊNCIAS

CAMPELLO, A. R. e S. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2008.

CHALHUB, T. Análise das iniciativas para implementação do acesso livre à produção científica em repositórios de países americanos e europeus. In: PINHEIRO, L. V. R.; OLIVEIRA, E. da C. P. (Orgs.). *Múltiplas facetas da comunicação e divulgação científicas: transformações em cinco séculos*. Brasília: IBICT, 2012, v. 1, p. 293-319. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/711/1/M%C3%BAltiplas%20facetas%20da%20>

[comunic.a%C3%A7%C3%A3o%20e%20divulga%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADficas.pdf](#). CHALHUB, T.; BENCHIMOL, A.; GUERRA, C. Acesso livre via repositórios: políticas de instituições brasileiras. *Encontros Bibli*, v. 17, n. esp. 2, p. 159-173, 2012.

FONTE, Z. M. L. F. da. *A educação de surdos e a prática pedagógica: análise a partir da alteridade surda*. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

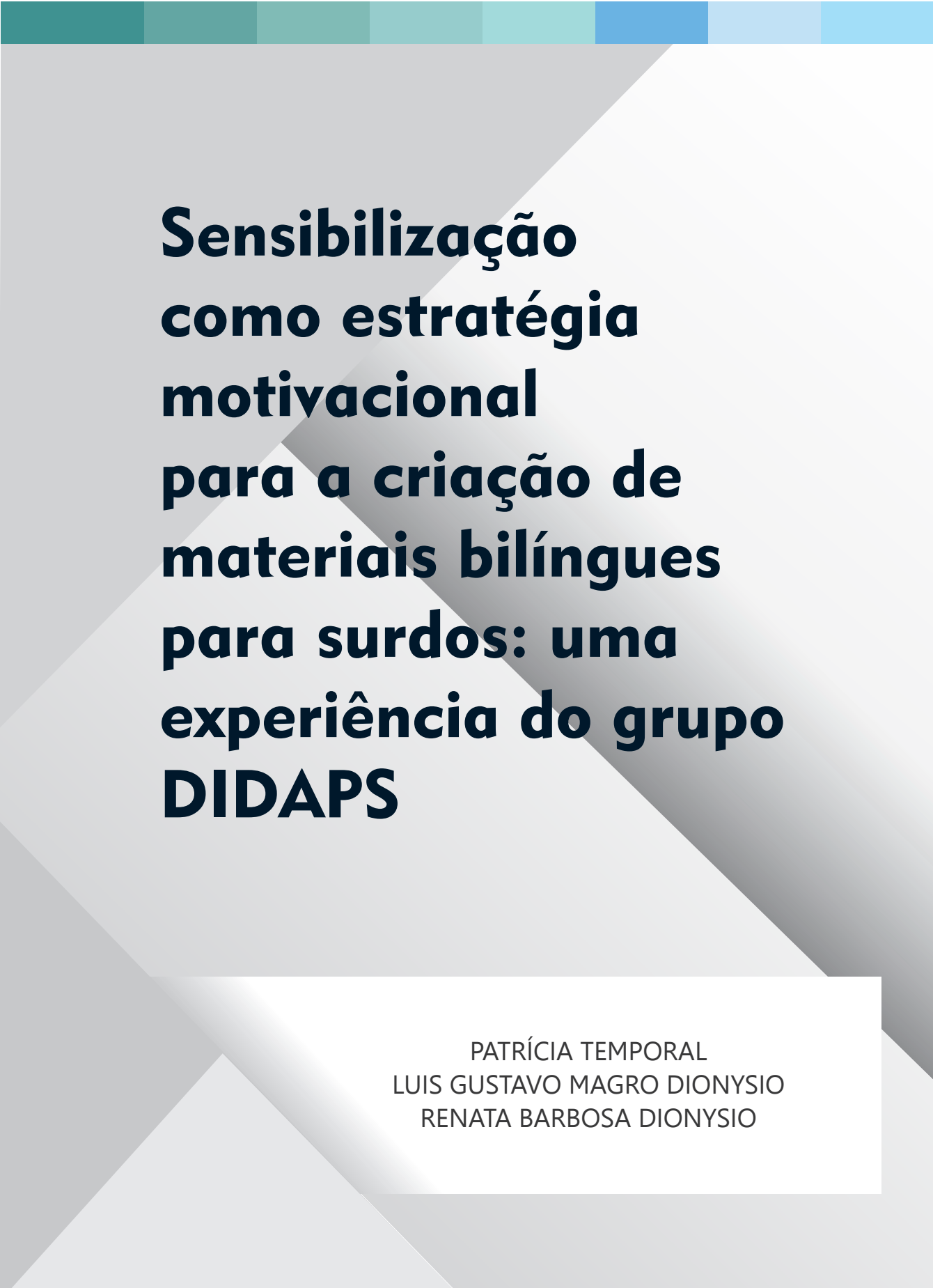
GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, E. da C. P. (Org.). *Múltiplas facetas da comunicação e divulgação científicas: transformações em cinco séculos*. Brasília: IBICT, 2012, v. 1, p. 293-319. Disponível em: <http://livroaberto.>

[ibict.br/bitstream/1/711/1/M%C3%BAltiplas%20facetas%20da%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20divulga%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADficas.pdf](http://ibict.br/bitstream/1/711/1/M%C3%BAltiplas%20facetas%20da%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20divulga%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADficas.pdf).

QUADROS, R. M. de. O "BI" em bilinguismo na educação de surdos. In: EULALIA, F. (Org.) *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 26-36.

SILVA, E. L. da; CAFÉ, L.; CATAPAN, A. H. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, v. 39, n. 3, p. 93-104, 2010. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1805/1382>.



# **Sensibilização como estratégia motivacional para a criação de materiais bilíngues para surdos: uma experiência do grupo DIDAPS**

PATRÍCIA TEMPORAL  
LUIS GUSTAVO MAGRO DIONYSIO  
RENATA BARBOSA DIONYSIO

## RESUMO

O presente artigo pretende atrair olhares para o ensino de Surdos no que diz respeito à sensibilização para a criação de materiais didáticos acessíveis a esse público. Ensinar é uma atividade complexa, que exige do docente um planejamento que leve em consideração seu público alvo; no caso do ensino de Surdos, os personagens envolvidos no processo devem estar atentos à várias questões referentes a essa minoria linguística. Por isso em um primeiro momento são destacadas algumas informações históricas culturais que posicionam o Surdo em sua condição de minoria linguística, que devem ser levadas em consideração no processo ensino-aprendizagem desses sujeitos. Num segundo momento, são apresentadas: a estratégia de sensibilização utilizada pelo grupo de pesquisa Desenvolvimento de Instrumentos Didáticos Acessíveis na Perspectiva Surda (DIDAPS) e a discussão da colaboração da sensibilização do ouvinte na perspectiva Surda, justificada pela confiança de que a reflexão sobre a condição do Surdo na sociedade ajuda não só na prática pedagógica como também nas relações interpessoais. Dessa forma, o presente trabalho vem elucidar a importância de olhares sobre alfabetização e letramento na construção de materiais didáticos sob uma perspectiva bilíngue para Surdos.

## INTRODUÇÃO

A educação é um espaço complexo, permeado por sujeitos e suas subjetividades, de modo que as relações de poder se estabelecem naturalmente, assim que alguém deseja ensinar algo. Mas a linguagem, independentemente de sua matriz ser sonora, tátil ou visual, está sempre presente, uma vez que é a principal forma de acessar o outro.

Dessa forma, White (2009) diferencia o homem dos outros seres pela capacidade de *simbologizar*, que, segundo ele, envolve as situações de criação, atribuição e compreensão de significado. Tal conceito permite algumas reflexões a respeito do ensino de Libras para além dele: acredita-se que o ensino de uma língua não se encerra apenas em processos de ensino-aprendizagem formais, é mais que isso. Assim, o presente trabalho reúne algumas reflexões que, de certa forma, afetam sujeitos imersos na práxis da educação de Surdos<sup>1</sup>. Com isso, o presente trabalho busca apresentar as estratégias de sensibilização utilizadas pelo grupo de pesquisa Desenvolvimento de Instrumentos Didáticos

PATRÍCIA TEMPORAL  
INES.

LUIS GUSTAVO MAGRO DIONYSIO  
INES.

RENATA BARBOSA DIONYSIO  
INES.

<sup>2</sup> O grupo de pesquisa está cadastrado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogruppo/0935355084375542>> Acesso em: 11.out. 2017.

Acessíveis na Perspectiva Surda (DIDAPS)<sup>2</sup> em prol das especificidades da constituição linguística do Surdo e da necessidade de olhares diferenciados na construção de materiais bilíngues para esse público.

Historicamente, as decisões sobre a educação de Surdos foram determinadas por ouvintes, ocasionando a imposição de muitas metodologias de ensino a partir de uma cultura ouvintinista (SKLIAR, 2016). Isso significa que os Surdos eram treinados para se adaptarem à cultura ouvinte. Para o pesquisador, esse fenômeno constitui um conjunto de representações dos ouvintes, que impõe ao Surdo um comportamento típico de ouvinte, cabendo a ele criar estratégias para agir como ouvinte.

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta. (SKLIAR, 2016, p.16).

A legitimação da prática ouvintinista e do oralismo se deu a partir do Congresso de Milão, realizado em 1880, no qual diretores das escolas mais renomadas para Surdos da Europa propuseram acabar com o gestualismo.

Para Kalataí (2012), o objetivo da oralização é fazer o Surdo falar, uma vez que a corrente que defende essa metodologia considera que a língua fala-

da é essencial para a comunicação e o desenvolvimento das crianças Surdas. Muitos defendem essa ideia por acreditarem que o Surdo precisa ser oralizado para obter as mesmas condições de aprendizagem dos ouvintes.

Como durante muito tempo esse pensamento dominante foi referência, acredita-se que, conseqüentemente, gerou uma defasagem na aquisição de saberes escolares entre o estudante Surdo e o estudante ouvinte, por considerar que o não desenvolvimento de algumas habilidades pelo Surdo implicaria no não incremento de competências intelectuais. Nessa época era pensada, aos estudantes Surdos, uma educação que permitisse a comunicação com o ouvinte e a realização de atividades principalmente relacionadas à reprodução de técnicas. Essa construção social fez com que, até nos dias atuais, colham-se os frutos de uma educação excludente e centralizada nos ouvintes.

A história da educação de Surdos no Brasil foi construída sobre três propostas, ou filosofias, principais: a proposta Oralista, a de Comunicação Total e a proposta Bilíngue. Segundo Quadros (1997), a primeira delas visa à “recuperação” da pessoa Surda, priorizando a aquisição da língua oral e não dando chances ao desenvolvimento de uma língua natural a esses sujeitos. A segunda proposta caracteriza-se pelo uso simultâneo de ambas, não preservando a estrutura de nenhuma delas. Já no Bilinguismo, a língua de sinais é reconhecida como sendo



a língua natural do Surdo e parte-se desse pressuposto para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

As comunidades surdas estão despertando e percebendo que foram muito prejudicadas com propostas de ensino desenvolvidas até então e estão percebendo a importância e valor de sua língua, isto é, a LIBRAS. Além desse despertar, os profissionais da área da surdez estão tendo acesso a informações que são resultados de pesquisas e estudo sobre língua de sinais, possibilitando assim uma retomada dos conceitos estruturados de surdez e língua de sinais. [...] Os estudos estão apontando na direção de uma proposta educacional bilíngue. (QUADROS, 1997, p.26).

Dentro de um processo de educação como mediação na teoria histórico-cultural (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2016), a cultura de um grupo precisa ser investigada e respeitada pelos educadores e pelos familiares em prol de processos educacionais eficazes. Nesse contexto, a construção de relações de comunicação e de relações sociais de maneira geral pelos Surdos são bem diferentes das dos ouvintes, portanto, não há equivalência quando às estratégias utilizadas no ensino de Surdos e ouvintes, não são as mesmas.

Os processos de ensino e aprendizagem podem ser arquitetados de acordo com as particularidades de cada grupo. Freire (1987) foi um dos grandes defensores desse conceito, ao lançar olhares sobre a necessidade de se conhecer o contexto dos sujeitos que serão ensinados. Isso permite reflexões em que

o processo educacional deixa valorar questões referentes à aprendizagem e evidencia o papel do ensino e daquele que o pratica, ou seja, o ato de educar. Dentro dessa perspectiva, necessita de um professor que seja um profissional reflexivo e pesquisador de sua sala de aula, com o intuito de conhecer os sujeitos e adaptar as atividades pedagógicas para atendê-los.

Podemos imaginar um mesmo conteúdo de Ciências ministrado para uma turma de uma escola no Centro do Rio de Janeiro e para outra turma de escola em uma tribo indígena na Amazônia. Nesse caso, apesar do mesmo conteúdo, as aulas deveriam ser conduzidas de maneira diferenciada, com diferentes estratégias e abordagens devido às especificidades de cada grupo.

Com os estudantes Surdos acontece o mesmo, há a necessidade de criação de espaços de aprendizagem que considerem sua cultura, mesmo que eles convivam com a maioria de pessoas ouvintes. Segundo Reily (2012), uma das definições de cultura leva em conta a vivência coletiva e cotidiana de um grupo social permeada e constituída pela linguagem, portanto, o meio de comunicação. Como para esse grupo o meio natural de se comunicar não é oral, as estratégias de ensino e a comunicação em diversos espaços, familiares ou não, devem ser diferenciadas das utilizadas com ouvintes.

Com isso, a visão dos Surdos aqui circunscrita versa sobre sujeitos que se

constituem socialmente de forma diferente, uma vez que possuem ausência parcial ou total da audição. Logo, eles compõem uma minoria linguística que percebe o mundo de forma diversa por meio de experiências visuais.

Segundo os estudos de Paiva, Pereira e Zanolli (2007), aproximadamente 90% dos Surdos nascem em famílias de ouvintes. Sendo muito comum o total desconhecimento do mundo Surdo pelos ouvintes. Percebe-se que a maioria dos pais não ingressa em cursos de língua de sinais assim que o bebê nasce, pois os cuidados parentais nesse período são intensos, e, assim, dentre outros motivos não menos importantes, a família não se envolve com estudos de Libras antes da criança entrar na fase de desenvolvimento da linguagem.

Segundo Duffy (1987, apud Quadros 1997), pesquisas indicam que crianças Surdas filhas de pais Surdos possuem melhor rendimento acadêmico que crianças Surdas filhas de pais ouvintes, devido ao contato espontâneo com a língua natural. Na prática, muitas crianças chegam à idade de dois ou três anos, período em que muitos ouvintes começam a falar, e se deparam com a ausência de referencial linguístico, já que os pais são ouvintes e não dominam a língua de sinais. Tal fato pode causar um atraso no desenvolvimento linguístico da criança, uma vez que, na maioria das vezes, é nesse momento que os pais irão iniciar a aprendizagem da Libras, junto com a criança.

Muitas vezes, então, quando a criança acessa a escola, só foi exposta a alguns sinais, em vez de ter sido imersa na linguagem, como ocorre naturalmente com os ouvintes. A observação de apropriação da linguagem pelos estudantes do ciclo básico mostra que essa defasagem temporal pode ser levada por praticamente toda a sua vida escolar.

Uma das grandes importâncias de uma escola bilíngue para Surdos é que ela pode contribuir de maneira efetiva na vida do Surdo, assumindo um papel parental de estimulação na aquisição da linguagem, dando suporte aos pais que ainda iniciarão seus aprendizados na Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Tão importante quanto a existência de uma escola bilíngue para Surdos, é a existência, nessa escola, de um programa de estimulação precoce, para o atendimento a crianças de zero a três anos, idade fundamental para o *input* linguístico no processo de aquisição da linguagem.

Compreender a aquisição da linguagem e a apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita pode ser um passo importante para avançar em movimentos de sensibilização de ouvintes com relação à educação de Surdos.

As dinâmicas de sensibilização podem ser bem plurais, atuando nas áreas emocional, sensorial, física, mental e, também, nas relações interpessoais. Acreditamos que a dinâmica que abordaremos a seguir pode atuar na área emocional, podendo, inclusive, atingir as relações interpessoais.

Segundo Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, sensibilizar significa:

1 Tornar(-se) sensível a; tornar(-se) comovido; comover-se. 2 Tornar receptivo emocionalmente; unir por ato de solidariedade. 3 Tornar-se compreensivo emocionalmente. 4 Impressionar vivamente; chamar a atenção (de alguém ou algo) provocando reação imediata; emocionar, tocar. 5 Tornar sensível à ação de qualquer agente externo; tornar sensível a um antígeno qualquer. (MICHAELIS, 2015).

Entendemos que no contexto deste artigo, seu significado seja o de “chamar a atenção de alguém para algo”, ou seja, levar o participante da dinâmica de sensibilização, que será apresentada a seguir, a imaginar-se em um papel que não é o dele e sentir este papel. Se colocar no lugar do outro. Nesse caso, vivenciar a leitura se colocando no lugar de um Surdo.

De modo algum acreditamos que apenas uma sensibilização seja suficiente para uma mudança de paradigma em relação à educação de Surdos, mas acreditamos que ela possa ser um pequeno gatilho para influenciar professores a refletirem mais sobre estratégias didáticas nas suas práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de sujeitos Surdos.

Uma sensibilização pode ser vista como um recurso importante quando se deseja motivar alguém a agir em prol de um bem maior. Esse recurso é muito utilizado na área da Educação Ambiental, onde diferentes dinâmicas são utilizadas

em sala de aula na sensibilização dos alunos para questões sobre o meio ambiente. Em geral, essas dinâmicas objetivam uma futura mudança comportamental.

Neste artigo, pressupomos que a presente sensibilização possa contribuir na motivação e reflexão de profissionais ouvintes da área da Educação para a criação de novas estratégias educacionais feitas para a Educação de Surdos respeitando traços culturais e identitários desses sujeitos.

## **2. APRESENTAÇÃO DO GRUPO DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTOS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS NA PERSPECTIVA SURDA (DIDAPS)**

O grupo de pesquisa Desenvolvimento de Instrumentos Didáticos Acessíveis na Perspectiva Surda (DIDAPS) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) concentra seus trabalhos no desenvolvimento de estratégias que possam ser utilizadas na educação de Surdos. Entre essas estratégias, estão a elaboração e confecção de material didático para estudantes Surdos e a promoção de encontros que possam gerar debates e trocas de vivências acerca do assunto.

O grupo milita e apoia a educação bilíngue para Surdos e tem consciência da magnitude da sua importância, porém, sabe das reais dificuldades da implantação de centenas de escolas bilíngues pelo país e acredita que seja exatamente por estas dificuldades que a Educação Especial vem apresentando,

em todo o mundo, tendências direcionadas à inclusão.

No Brasil, as leis e políticas de inclusão que amparam o Surdo em sua vida escolar representam grandes conquistas, mas sozinhas não garantem ao Surdo acesso à aprendizagem em sua plenitude, pois há necessidade de desenvolvimento de estratégias e materiais especializados e adequados à aprendizagem desses indivíduos considerando suas especificidades. Infelizmente a carência de materiais bilíngues e a inexistência de materiais em Libras nas variadas disciplinas escolares continuam mantendo o Surdo à margem da sociedade.

Considerando os sujeitos, sua cultura, a inclusão e o bilinguismo, o grupo de pesquisa DIDAPS reflete sobre estratégias pedagógicas e produz materiais bilíngues. O grupo possui professores de Libras, Biologia, Química, Física, tradutores e estudantes de graduação da Pedagogia bilíngue e de Letras-Libras, assim como estudantes do Ensino Médio, como também de programas de mestrado e doutorado, Surdos e ouvintes.

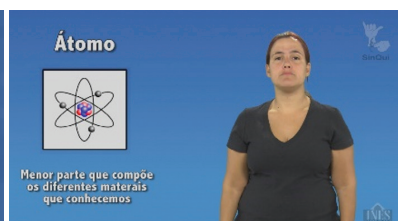
Atualmente o grupo vem produzindo videoaulas intituladas “Sinalizando Ciências” (Figura 1). Estas estão sendo organizadas com abundância de recursos visuais relacionados ao conteúdo didático de ciências com explicação em Libras e opções de legendas e áudio em Língua Portuguesa para que possam ser usados tanto na Educação Especial de Surdos quanto na Educação Inclusiva.

Além do Sinalizando Ciências, o grupo também trabalha na produção de um Sinalário ilustrado de Química (Figura 2) e de um material paradidático chamado “Um menino do Brasil” (Figura 3), um livro escrito em Língua Portuguesa cuja narrativa está sendo traduzida para a língua de sinais, para ser gravada no formato de videolivro. Todo esse material encontra-se em fase de filmagem e edição e em breve será publicado.

A produção do material bilíngue em vídeo é fundamental para a inclusão holística do Surdo, uma vez que a língua de sinais é uma língua de movimento visoespacial e, portanto, o vídeo se torna o melhor meio para registrá-la.



**Figura 1** – Videoaula Sinalizando Ciências  
Fonte: Autores



**Figura 2** – Sinalário ilustrado de Química  
Fonte: Autores



**Figura 3** – Videolivro “Um menino do Brasil”  
Fonte: Autores

O grupo se reúne semanalmente a fim de produzir materiais, trocar informações, conhecimentos e discutir sobre as melhores estratégias para maximizar o aprendizado pelo aluno Surdo. Além disso, também participa constantemente de eventos relacionados ao ensino de forma geral, promovendo dinâmicas que possam despertar um olhar diferenciado do professor ouvinte ao se deparar com um aluno Surdo em sala de aula e também em eventos específicos da área da Educação de Surdos, divulgando seu material através de palestras, oficinas, minicursos e contribuindo para a formação de professores mostrando suas vivências e algumas atividades realizadas com estudantes Surdos do Colégio de Aplicação do INES (CAp INES).

Além das diversas atividades citadas acima, o grupo também visa a proporcionar um olhar mais sensível sobre o sujeito Surdo e suas dificuldades na Língua Portuguesa, modalidade escrita. Muitos pais se perguntam o porquê de os filhos terem dificuldades em leitura e escrita se têm olhos e podem ler. Para ajudar os ouvintes neste entendimento, o grupo de pesquisa DIDAPS propõe uma dinâmica de sensibilização que será descrita a seguir.

### **3. APRESENTAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE SENSIBILIZAÇÃO UTILIZADA PELO DIDAPS**

Gostaríamos de sensibilizar o ouvinte colocando este no lugar do Surdo, conforme já discutido anteriormente. Para

isso, destacamos uma dinâmica realizada para a sensibilização em relação à dificuldade que muitos alunos Surdos apresentam na leitura de textos em Língua Portuguesa. Acreditamos que este possa ser o primeiro passo para que professores ouvintes sejam motivados a criarem estratégias e materiais adequados à Educação Bilíngue para Surdos, pois na sensibilização tentamos tornar o outro mais reflexivo sobre o assunto.

A sensibilidade, segundo as definições correntes de dicionários e enciclopédias, é a faculdade de sentir, de perceber modificações no meio em que se vive, e de reagir de forma adequada frente a elas. Está relacionada à capacidade de se impressionar com as coisas e torná-las fonte de conhecimento para a vida. Estar sensível, portanto, significa estar apto a sentir em profundidade as impressões, participar ativamente delas e tentar intervir sobre aquilo que está à sua volta – significa deixar envolver-se. (BRASIL, 2007, p.13).

Motivado pela desconstrução do colonialismo ouvinte (DORZIAT, 2009; SKLIAR, 2016), que historicamente determina como os Surdos devem aprender, e partindo de uma visão hegemônica ouvinte, como permitir que o ouvinte reflita sobre sua prática educacional em relação ao estudante Surdo? Como oportunizar ao ouvinte se posicionar no lugar de alguém que se constitui linguisticamente de forma diferente à dele?

A estratégia foi desenvolvida pensando em um Surdo profundo, que nunca tenha escutado, e se veja obrigado a ler

um texto em Língua Portuguesa a partir do contato, apenas visual, com o alfabeto. Em um primeiro momento, essa tarefa não parece difícil, pois muitas pessoas relacionam a leitura apenas à visão.

Então, para que o ouvinte tenha uma impressão diferente do que sempre experimentou, substituíram-se as letras do alfabeto por números, e solicita-se que ele leia palavras e frases da mesma maneira que uma pessoa alfabetizada.

Essas substituições foram materializadas no Quadro 1, as sequências de letras a partir do **J** são formadas por códigos com dois numerais e, devido a isso, são colocados entre parênteses para não serem confundidos com duas letras do alfabeto.

Propõem-se essas substituições de letras por números porque, por exem-

plo, ao juntar [b] + [a] teremos um som chamado /bá/, mas ao juntarmos os códigos 2 com 1, não teremos nenhum som formado.

No primeiro momento da dinâmica, pediu-se para que os sujeitos lessem as seguintes “palavras” 6131 e 12131(24)9.

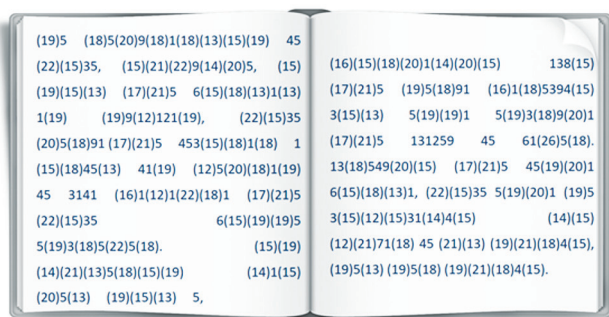
Posteriormente, eles foram questionados sobre os procedimentos utilizados para realizar a leitura e também sobre a dificuldade ou não em realizá-la.

Em todas as vezes que se aplicou esta dinâmica, os ouvintes utilizaram o procedimento de transformar os números em letras. Mas ao refletir os motivos pelos quais os ouvintes fazem isso, surgiram as seguintes questões: será que estão substituindo os números por letras porque simplesmente já estão acostumados com as letras e já foram alfabetizados

Considere:			
A = 1	B = 2	C = 3	D = 4
E = 5	F = 6	G = 7	H = 8
I = 9	J = (10)	K = (11)	L = (12)
M = (13)	N = (14)	O = (15)	P = (16)
Q = (17)	R = (18)	S = (19)	T = (20)
U = (21)	V = (22)	W = (23)	X = (24)
Y = (25)	Z = (26)		

**Quadro 1** – Códigos estabelecidos durante a dinâmica onde os números representam as letras do alfabeto

Fonte: Autores



**Figura 4** – Representa uma mensagem com os códigos mencionados  
Fonte: Autores

nesse sistema silábico? Ou será que estão transformando, mentalmente, os números por letras por estarem em busca de um som?

No segundo momento da dinâmica proposta, o sujeito é convidado a ler a mensagem representada na Figura 4.

Diante da complexidade da tarefa proposta e das dificuldades apresentadas pelos sujeitos, foram apresentadas as seguintes questões: Você conseguiu ler a mensagem com fluência? Por quê? Você acredita que para ter fluência nesse sistema de escrita, você teria que ter ainda mais dedicação do que você teve quando os signos usados formavam sílabas sonoras? Você acredita que o som associado à visão auxilia na memorização das palavras? Você acredita que para adquirir proficiência e domínio desse sistema de escrita você teria que se exercitar por longos anos? E que estratégias de ensino, baseadas no imagético, ajudariam seu aprendizado de forma mais eficiente?

O exemplo acima mostra como seria complexo para os ouvintes interpreta-

rem os códigos impostos por um determinado padrão que não é natural para o sujeito. No caso dos ouvintes, a aprendizagem da leitura torna-se natural devido à estrutura fonética da língua. Dessa forma, não é difícil perceber quais as dificuldades experimentadas por um Surdo inserido na cultura oralista ao ler um texto escrito em Língua Portuguesa. Essas dificuldades talvez sejam semelhantes às de um ouvinte ao tentar ler e compreender a mensagem da Figura 4, já que se basearia apenas na memorização visual dos códigos.

Os símbolos do sistema de escrita alfabético-ortográfico (as letras ou grafemas) representam o significante do signo linguístico (e não seu significado, como no sistema de escrita ideográfico): representam, de modo geral, nesse caso, os sons da língua. Isso vai fazer uma grande diferença no aprendizado e no ensino dessa tecnologia de escrita. (SOARES, BATISTA, 2005, p. 24).

Pode-se perceber por meio dessa dinâmica que identificar uma palavra isolada, como proposta no primeiro momento, é muito mais simples do que decodificar e

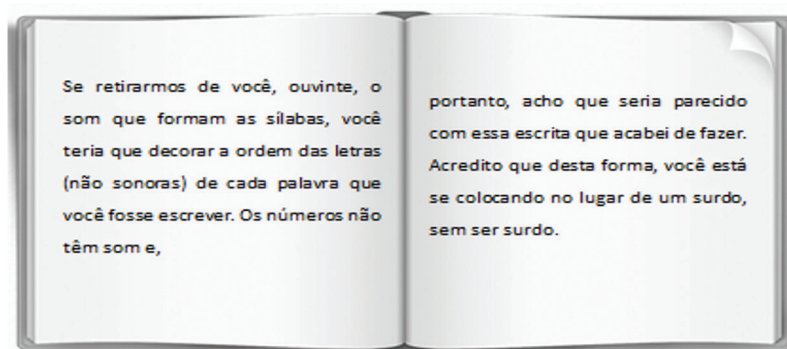
entender a mensagem no segundo momento, ou seja, para desenvolver a leitura e a escrita, o processo é mais complexo, uma vez que fazer uso da escrita para transmitir uma informação, e da leitura para compreender uma informação é muito diferente de reconhecer e escrever palavras soltas. Pode-se então comparar com a diferença entre alfabetização e letramento. O importante não é saber ler e escrever mecanicamente sem compreender, de fato, o que está sendo falado, mas sim, fazer uso da leitura e da escrita para o estabelecimento de comunicação.

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, BATISTA, 2005, p. 24)

Em sala de aula, podemos perceber que muitos estudantes Surdos decodificam palavras isoladas, mas não conseguem uma compreensão geral do texto escrito. Isso provavelmente ocorre devido a uma proposta pedagógica não adequada a ele. A maioria dos livros didáticos é voltada para a aprendizagem de fonética e como esses sujeitos apresentam especificidades em relação à leitura e à compreensão oral, há uma necessidade de se elaborar materiais didáticos acessíveis e buscar estratégias de ensino que contemplem esse público.

O trabalho de decodificação inicia-se pela substituição de números por letras e dessa forma, a Figura 5 apresenta a decodificação da mensagem apresentada na Figura 4.

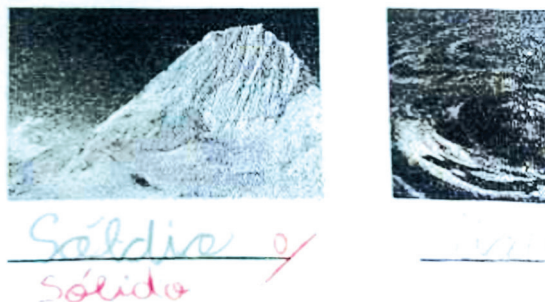
Outra estratégia de sensibilização seria convidar os sujeitos a construir uma frase utilizando os códigos presentes no Quadro 1. Em seguida, questioná-los quanto às dificuldades ou não para redi-



**Figura 5** – Mensagem decodificada.  
Fonte: Autores.



5. Complete com os estados físicos da água.



6. Complete o ciclo da água:

**Figura 6** – Exemplo comum de troca da ordem das letras  
Fonte: Autores

gir a frase e quais os procedimentos utilizados para sua construção.

Em seguida, de forma a tornar a tarefa mais complexa, eles seriam convidados a memorizar algumas palavras escritas a partir dos códigos do Quadro 1, e sem consultá-lo, construir frases. E então questioná-los se houve necessidade de memorizar a ordem dos números e/ou significado da palavra e se equivocadamente eles trocaram a ordem de alguns números.

Nossa prática docente no Instituto Nacional de Educação de Surdos mostra que é recorrente o fato de os Surdos trocarem a ordem das letras de uma palavra (Figura 6), afinal, são centenas de palavras a memorizar. O Dicionário Michaelis, edição de 1998, possui 173.661 palavras. Mas quantas palavras uma pessoa normalmente utiliza? “O léxico é todo o conjunto de morfemas/palavras em uma determinada língua ou no repertório linguístico de uma pessoa. As crianças da primeira série, nos Estados Unidos, têm

algo acima de 10 mil palavras em seu vocabulário” (TIBÉRIO, 2017, p.19).

Conforme mencionado antes, a leitura e a escrita vão muito além de decifrar os códigos do alfabeto. Sendo assim, os chamados analfabetos funcionais, aquelas pessoas que não compreendem textos simples, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as palavras, frases e textos curtos, não desenvolvem habilidade de interpretação.

Segundo Ferreiro (2017), aprender a ler e escrever significa interpretar um sistema de representação e não deveria ser concebido, simplesmente, como um processo mecânico e automático de transcrição de códigos.

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da

discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma “entre parênteses”, ou melhor, reduzida a uma série de sons (contrastes sonoros a nível do significante). O problema é que, ao dissociar o significante sonoro do significado, destruímos o signo linguístico. O pressuposto que existe por detrás destas práticas é quase que transparente: se não há dificuldades para discriminar entre duas formas visuais próximas, nem entre duas formas auditivas próximas, nem também para desenhá-las, não deveria existir dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para um código visual. (FERREIRO, 2017, p.14 e 15).

Com isso, de acordo com a autora, se a escrita for apresentada ao educando como simplesmente uma transcrição de fonemas para um código visual, sua aquisição será compreendida apenas como uma técnica, mas se for apresentada inserida em um contexto como um instrumento interpretativo, sua aquisição será concebida na apropriação de saberes.

Nesse mesmo sentido, Soares (2004) propõe uma distinção entre alfabetização e letramento, enfatizando que são processos de naturezas diferentes, mas afirma que são indissociáveis, simultâneos e interdependentes.

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se

desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2004, p.8).

Apesar da proposta, aqui apresentada, não ser esmiuçar a psicogênese da língua escrita, é importante destacar que as contribuições e reflexões referentes ao processo de alfabetização e letramento são caros para o aprendizado do sujeito Surdo, enfatizando que ambos necessitam de estratégias diferenciadas na área da educação.

Segundo Pereira (2014), o conhecimento de mundo e de língua construído na língua de sinais constitui a base para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos Surdos e é por isso que o grupo

DIDAPS incentiva o desenvolvimento de materiais bilíngues que abarquem tanto a alfabetização quanto o letramento.

Com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas. (PEREIRA, 2014).

Não é raro encontrar professores tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio se empenharem no ensino da sua disciplina, mas no que se refere aos ajustes a respeito da Língua Portuguesa, fazem apenas uma correção aqui e outra ali. Entretanto, no caso da educação de Surdos é essencial que todos os professores se envolvam com o ensino da Língua Portuguesa escrita, colaborando de forma efetiva na interpretação de texto e no ensino do vocabulário específico da disciplina. Se o ensino de toda a língua escrita ficar somente sob a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, a alfabetização e o letramento talvez não

sejam alcançados, pois as poucas horas semanais reservadas a esse professor, podem ser insuficientes para contemplar o ensino dos vocábulos específicos das mais diversas áreas do conhecimento.

Desenvolver estratégias bilíngues que priorizem a alfabetização e o letramento é fundamental para que todos os leitores atinjam o nível pleno da alfabetização funcional e assim atuar em seus grupos sociais de forma ativa e proativa se posicionando culturalmente, socialmente e politicamente.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os processos de ensino e de aprendizagem são complexos e imensuráveis e cabe ao docente a maior responsabilidade em torná-lo mais significativo para o estudante. Quando se fala de torná-lo mais significativo, não se trata de tornar o processo mais atraente e divertido, mas sim de criar condições para que o estudante utilize conteúdos curriculares em prol de situações presentes na sua vida social. Para que essa ação seja efetivada, lançar olhares sobre a criação de estratégias direcionadas para cada grupo não pode ser visto como um capricho, mas sim como uma necessidade. Essas estratégias devem levar em consideração a metodologia e os conteúdos curriculares a serem priorizados por meio de uma prática pedagógica intencionalmente planejada pelo professor.

No caso do ensino de Surdos, o docente ouvinte deve estar sensível às

condições de seus estudantes, já que a forma de interagir com o que está ao redor é muito diferente da vivência dos ouvintes. Por muito tempo a escola ignorou a especificidade do aluno Surdo e trabalhou com os mesmos instrumentos de ensino trabalhados com alunos ouvintes e agora, mais do que nunca, se faz necessário desconstruir uma prática hegemônica ouvinte.

A sensibilização como estratégia motivacional para impulsionar a criação de materiais bilíngues para Surdos pode ser o primeiro passo para um processo de inclusão educacional. A sensibilização por si só não é a solução para as dificuldades encontradas na inclusão, mas pode servir de gatilho para uma reflexão sobre as estratégias a serem utilizadas na Educação Especial, uma vez que ajuda a informar aos professores da rede regular de ensino sobre as especificidades que os Surdos possuem com a Língua Portuguesa na modalidade escrita. É possível fazer com que o desenvolvimento linguístico de aquisição de duas línguas se torne realidade, mas, para tanto, é preciso estar sensível, ter iniciativa, ser criativo e trabalhar em conjunto e de forma organizada. Acreditamos que a sensibilização seja um elemento importante na formação docente, pois permite que o professor sensibilizado comece a perceber o aluno Surdo como sujeito social, com cultura e língua própria.

Assim, o DIDAPS está comprometido em levar algumas reflexões, não só em locais ou eventos que tenham a educa-

ção de Surdos como foco principal, mas também em espaços de formação de professores e eventos da área de ensino em geral, pois acreditamos na possibilidade de despertar olhares diferenciados para as questões que envolvem o ensino de Surdos. No momento, estamos desenvolvendo outras atividades de sensibilização, mas no campo da Cultura Surda e na luta por uma educação bilíngue, pois neste, a língua natural do Surdo é preservada e o ensino-aprendizagem da língua majoritária do país, a modalidade escrita, não é deixado de lado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Roteiros do Brasil, programa de regionalização do turismo*. Brasília, 2007.1. ed. Disponível em: [http://www.ibam.org.br/media/arquivos/estudos/sensibilizacao\\_turismo.pdf](http://www.ibam.org.br/media/arquivos/estudos/sensibilizacao_turismo.pdf).

DORZIAT, A. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização* [livro eletrônico] – 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. Coleção Questões da nossa Época; v. 6; ePub.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KALATAI, P.; STREIECHEN, E.M. As principais metodologias utilizadas na educação de surdos no Brasil. In: III SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA. p.1-15. Disponível em: <http://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MICHAELIS. *Dicionário online Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 16 mar. 2018.

PEREIRA, M. C. da C. (2014). O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, (spe-2), p. 143-157. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37236>.

QUADROS, R.M. *Educação de surdos*. Porto Alegre, Artmed, 1997.

REILY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: 2012.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online], v. 23, n. 3, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722007000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000300006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 mar. 2018.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.* [online], n. 25, pp.5-17, 2004. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

SOARES, M.B.; BATISTA, A.A.G. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TIBÉRIO, C.D.R. *Vocabulário receptivo de crianças de 2 a 6 anos de idade*. Uma análise com o teste de vocabulário por imagens Peabody. São Paulo: PUC-SP, 2017. 78 f. Dissertação (Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

WHITE, L.A. *O conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

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

**ACESSE:**

[www.ines.gov.br/seer](http://www.ines.gov.br/seer)



**Portal de Periódicos do** *ines*

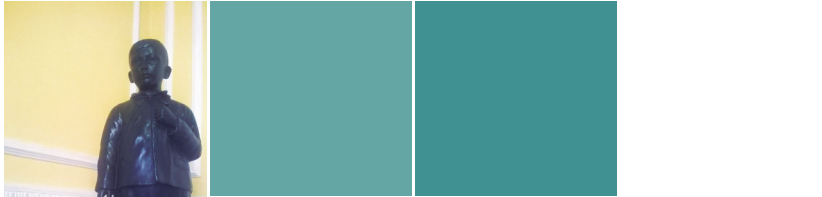
INSTITUTO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO DE SURDOS

INES  
Instituto Nacional de  
Educação de Surdos



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO





REVISTA

# Arqueiro

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

Nesta edição, a Revista Arqueiro traz ao leitor artigos relevantes para o debate da educação na área da surdez, entre eles, trabalhos que enfatizam a importância da Língua de Sinais para a educação de sujeitos surdos.

