

ARQUEIRO

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Jan-Jun/2023

44



ARQUEIRO

44

Jan-Jun/2023

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

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

ARQUEIRO

ISSN 2966-4098

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luís Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Camilo Santana

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Solange Maria da Rocha

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
André Lima Cordeiro

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Danielle Coelho Lins

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Erika Winagraski

PUBLICAÇÕES INES

COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES
André Lima Cordeiro
Danielle Coelho Lins
Erika Winagraski

EDITORES ARQUEIRO
Dr. André Lima Cordeiro
Dr^a. Danielle Coelho Lins
Dr^a. Erika Winagraski

CONSELHO EDITORIAL ARQUEIRO
Dr. André Lima Cordeiro
Dr^a. Danielle Coelho Lins
Dr^a. Erika Winagraski
Dr^a. Luciane Cruz Silveira
Dr^a. Marcia Regina Gomes
Dr^a. Maria Ines Bâstista Barbosa
Dr^a. Patricia Luiza Ferreira Rezende

COMITÊ CIENTÍFICO ARQUEIRO
Dr^a. Ana Cláudia Balciro Lodi (USP)
Dr^a. Annie Gomes Redig (UERJ)
Dr^a. Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ)
Dr^a. Christiana Leal (INES e CAP UERJ)
Dr^a. Cristina Broggi Feitosa de Lacerda (UFSCar)
Dr^a. Débora Nunes (UFRN)
Dr^a. Dulcéria Tartuci (UFG)
Dr^a. Flávia Faissal de Souza (UERJ)
Dr^a. Lavinia Magliolo (UNICAMP)
Dr^a. Lizara Cristina da Silva (UFU)
Dr^a. Lívia Buscácio (INES)
Dr^a. Márcia Lise Lunardi (UFESM)
Dr^a. Maura Corcini (UNISINOS)
Dr^a. Nêscete Correia (UFMS)
Dr^a. Ronice Mulley de Onodros (UFSC)
Dr^a. Rosana Gilã (UERJ)
Dr^a. Shirley Rodrigues Maia (Grupo Brasil)
Dr^a. Soráia de Napoleão Freitas (UFESM)
Dr. Alfredo J. Artilles (Universidade do Arizona/EUA)
Dr. Eduardo Manzini (UNESP)
Dr. Ignacio Calderín Almodros (Universidad de Málaga/Espanha)
Dr. Manuel Antonio García Selenio (Universidade de Cádiz/Espanha)
Dr. Thomas Barou (Halmstad University/Suécia)

REVISORES ARQUEIRO

Amanda Ribeiro
André Lima Cordeiro
Carlos Túlio da Silva Medeiros
Christiana Lourenço Leal
Felipe Gonçalves Figueira
Marisa Garcia Ferreira
Raabe Costa Alves Oliveira
Ronaldo Gonçalves de Oliveira
Rosina Prado
Valéria Campos Muniz
Wilma Favorito

TRADUÇÃO EM LIBRAS

Maria Auxiliadora Bezerra de Araújo.

Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos.
Vol. 1 (jan/jun 2023) Rio de Janeiro : INES

v. : il. ; 22 cm.

Semestral

ISSN 2966-4098

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

CDD – 371.912

Sumário

Entrevista	7
A formação profissional técnica do tradutor e intérprete de libras e as demandas de trabalho	9
Ana Luiza Vaz de Azevedo Gabriel Simonassi de Araujo Pires Marília Procópio de Carvalho	
Proposta de incorporar articuladores não-manuais usados nas línguas de sinais para favorecer as representações na área das ciências da natureza	22
Eduardo Andrade Gomes Vinícius Catão	
Badminton em aulas de educação física para alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental	30
Rafaela Pinheiro Lacerda Loyana da Costa Souza	
Intervenções leitoras na educação infantil com alunos surdos: um processo de construção a partir da literatura surda e foco nos direitos de aprendizagem da BNCC.	37
Aliomar Araújo Xavier Claudia Pimentel	
A proposição de um visualcast intercultural, pensado a partir da cultura surda, tendo como tema a mata atlântica e os povos originários	52
Priscila Maria de Oliveira Dias Thais Almeida Cardoso Fernandez Raquel Alves Bozzi Nathália Barros Ferreira Wilson Fernando Pereira da Silva	

A surdez e sua diversidade: comparação de materiais para o atendimento visando surdos sinalizantes e oralizados	64
Marineide da Silveira Chaves Elisabeth Martins da Silva da Rocha Helena Carla Castro	
Interseccionalidade e surdez: reflexões sobre a importância de práticas pedagógicas com surdos	78
Queila Érica Taligliatti Simoni Tedesco	
Normas para publicação na revista Arqueiro	89



Entrevista: “Conquistas são conquistas”: Cecília Rego e a função de cuidadora no Ines

Primeiramente, gostaríamos de agradecer a disponibilidade da Cecília Rego, profissional que exerce a função de cuidadora no INES, que prontamente aceitou o convite para a realização desta entrevista, dando-nos, portanto, um depoimento valioso sobre a rotina de trabalho do cuidador, função criada tão recentemente em nossa escola.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**



<https://www.youtube.com/watch?v=hbk2h13CY&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzQ4D9&index=3>



R. ARQUEIRO: Qual seu nome completo?
Cecília de Paula Melo dos Santos Rego.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**



<https://www.youtube.com/watch?v=TCqG8jtOrU&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzQ4D9&index=4>



R. ARQUEIRO: Quem é você?
Cuidadora de alunos no INES.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**



<https://www.youtube.com/watch?v=zhEnyECIwPI&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzQ4D9&index=5>



R. ARQUEIRO: Como você soube da vaga para cuidadora no INES?
Através de colegas de trabalho do INES. Já trabalhei antes no INES como recepcionista.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://www.youtube.com/watch?v=ZZcOr8vXTyg&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzQ4D9&index=6>



R. ARQUEIRO: Qual a sua formação?
Cursando Pedagogia no INES.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK:**

https://www.youtube.com/watch?v=lyN9ODy_GA8&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzQ4D9&index=7



R. ARQUEIRO: Qual é a sua experiência?
Tenho experiência na Educação Bilíngue trabalhando com a equipe do DEBASI, atuando na área administrativa e dentro de sala de aula.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://www.youtube.com/watch?v=rUK7J2MEqM&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzQ4D9&index=9>



R. ARQUEIRO: Conta um pouco da sua rotina de trabalho?
Recebo meu aluno na entrada da escola, acompanhando em cada etapa de suas atividades como, por exemplo, refeições, trocas de ambientes e idas ao banheiro. Também preparo o mesmo antecipadamente em caso de troca de rotina, evitando que o aluno se desregule, dou auxílio em suas atividades dentro e fora de sala de aula e o acompanho até a mãe na saída.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://www.youtube.com/watch?v=KyuEkCvflhc&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzQ4D9&index=11>



R. ARQUEIRO: Quais são seus maiores desafios?

Criar vínculo com meu aluno e ao mesmo tempo dar independência, fazendo com que ele saiba que estou ali com ele para ajudá-lo, ensinando e apoiando, mas também mostrando que ele é capaz de conquistar e ter asas.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

https://www.youtube.com/watch?v=z24MhWSgK_I&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzO4D9&index=8



R. ARQUEIRO: Do que mais gosta? Por quê?

A melhor parte é ver a evolução do meu aluno, as conquistas e os gestos de carinho e gratidão... isso me motiva a estudar diversas maneiras de trabalhar cada vez melhor com ele.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://www.youtube.com/watch?v=zAedQNRzFhc&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzO4D9&index=10>



R. ARQUEIRO: Qual mensagem gostaria de deixar para as pessoas que vão ler essa entrevista?

Inclusão não pode ser só permitir a entrada do aluno. É deixá-lo participar, é entender suas limitações sem subestimar, impulsioná-lo em suas superações diárias sem constranger. O trabalho com um aluno especial é uma troca diária de aprendizado, emoções e superações. Entenda e conheça o seu aluno e sua família. É um trabalho que exige amor, paciência, dedicação e muito comprometimento, além de trocas de experiências com alunos e colegas de trabalho. Eu acredito no potencial do meu aluno. Não existem pequenas conquistas. Conquistas são conquistas.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://www.youtube.com/watch?v=mzi6bqLUZ2o&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzO4D9&index=12>



A formação profissional técnica do tradutor e intérprete de libras e as demandas de trabalho

*Ana Luiza Vaz de Azevedo
Gabriel Simonassi de Araujo Pires
Marília Procopio de Carvalho*

Resumo

Este trabalho tem como objetivo considerar a contribuição do Curso Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras, realizado pelo Colégio Pedro II, Campus Niterói, na formação profissional do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS. O estudo analisa o perfil dos estudantes atualmente matriculados, assim como sua relação com o mercado de trabalho. Em 2002 a Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. Contudo, somente em 2010 a profissão de TILS foi regulamentada através da Lei nº 12.319. Sendo assim, a forma de visualizar o Tradutor Intérprete de Libras está em construção. Com a profissionalização do TILS pela criação de cursos de formação, outras pessoas estão tendo acesso a essa área de atuação, além daquelas já ligadas à comunidade surda. Outrossim, o perfil heterogêneo dos estudantes do Curso Técnico Subsequente Tradução e Interpretação de Libras do Colégio Pedro II é composto por pessoas de diversos públicos, como pessoas que buscam uma formação profissional, estudantes da graduação, profissionais já formados e pessoas à procura de novas oportunidades profissionais. Diante do exposto, o trabalho relaciona a formação oferecida com o crescimento da demanda pelo profissional TILS que hoje é solicitado em variados ambientes sociais, bem como relaciona a relevância de um perfil estudantil diversificado com o alcance da Libras em diferentes ambientes.

Palavras-chave: Libras. Formação profissional. Intérprete. Tradutores.

Abstract

This paper aims to consider the contribution of the Libras (Brazilian Sign Language) Translation and Interpretation technical course offered by Colégio Pedro II, Campus Niterói, in the professional qualification of Sign Language Translators and Interpreters - SLTI. The study analyzes the profile of currently enrolled students and their relationship with the labor market. In 2002, Brazilian Sign Language was recognized as the official means of communication and expression by the Brazilian deaf community, nonetheless only in 2010 Law nº 12.319 issued a regulation for the SLTI profession. Therefore, the image of the Libras Interpreter and Translator is under construction. With the professionalization of SLTI through the creation of training courses, other people are gaining access to this occupation, in addition to those already working in the deaf community. Hence, the heterogeneous profile of the students is composed of people from diverse backgrounds looking for a professional qualification, such as undergraduate students, professionals who have already graduated in other areas, and people looking for new job opportunities. Given the above, this paper analyzes the relation between qualification and the demand growth for the SLTI since several different social environments require accessibility for deaf people. Furthermore, we also discuss the relevance of a diverse student profile to an ongoing increase in linguistic accessibility in distinct areas.

Keywords: Libras. Professional qualification. Interpreter. Translator.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://www.youtube.com/watch?v=ug11bIFLco&list=PL1Ej31ENzZY4PhyqE1jAt-67yeNWzQ4D9>



Introdução

É definido como tradutor-intérprete de língua de sinais (TILS) o profissional que tem o domínio da Língua de Sinais utilizada em determinado país, além do domínio de sua(s) língua(s) oficial(is), e ainda é qualificado através de uma formação para desempenhar a função de tradução e interpretação. Em relação ao Brasil, a interação linguística acontece entre a Libras e a Língua Portuguesa

(QUADROS, 2004).

A atividade de traduzir e interpretar uma Língua de Sinais se relaciona com o sentido linguístico e cultural. As ações que contemplam esse universo são produzidas com a intencionalidade de dar voz ao sujeito surdo de forma que a sua cultura transponha a prática tradutória e apresente o sujeito numa perspectiva socioantropológica, diferente da visão clínica que evidencia a surdez como uma falta e não como característica, essa muitas vezes imposta por ouvintes (PERLIN, 2006). Por isto, enquanto a comunidade surda não estabelece sua participação na sociedade, o tradutor-intérprete não se constitui profissionalmente.

Alguns aspectos estão intrinsecamente relacionados com a necessidade do desenvolvimento dos tradutores-intérpretes de língua de sinais, entre eles: (i) a aceitação social da língua de sinais; (ii) o direito a oportunidades para pessoas surdas; (iii) o cumprimento legal sobre a disponibilidade gratuita a serviços de interpretação; (iv) o reconhecimento do TILS como um profissional qualificado com possibilidades de emprego e carreira; (v) a relação entre a quantidade de tradutores-intérpretes solicitados e a demanda de trabalho; (vi) a criação de cursos de formação profissional; (vii) e a postura de ouvintes e sinalizantes quanto à necessidade de mão de obra qualificada (ALBRES, 2020).

No que diz respeito a aspectos legais, as leis que se relacionam com a prática e reconhecimento profissional aqui apresentados são: a Lei da Acessibilidade (n. 10.098/00) a respeito da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização; a Lei de Libras (n.10.436/02), que traz a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos; o Decreto n.5626/05, que diz respeito sobre o ProLibras; a Lei n.12.319/10 que regulamenta a profissão de tradutor-intérprete de língua de sinais; e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (n. 13.146/15), que versa sobre a disponibilização de tradutor-intérprete de Libras como recurso de acessibilidade.

É através das necessidades das pessoas surdas se comunicarem com o mundo à sua volta que o tradutor-intérprete de Libras tem a sua importância, visto que é o profissional que possui competência para auxiliar a comunicação entre surdos e ouvintes. Para que seja feito um trabalho de qualidade, além da fluência em Libras e em Português, o profissional também deve conhecer as especificidades da cultura surda para assim adequar sua interpretação em diferentes contextos sociais (DIODATO et al, 2022). Salienta-se também que o TILS não é considerado apenas o intérprete do surdo, mas da língua. Assim, é o promotor da acessibilidade tanto para pessoas surdas como para pessoas ouvintes, de modo que uma informação passada possa ser compreendida independente da língua

empregada.

Com a visão do profissional como ferramenta de acessibilidade, diferentes modalidades para acessar o conhecimento sobre a Libras são vistos atualmente. Uma delas são os cursos de Libras que possibilitam a comunicação básica para qualquer pessoa que tenha o interesse em aprender, embora não habilitem seus participantes para atuação como tradutor, intérprete, instrutor ou professor de Libras. Para estas atuações existem formações específicas, como os cursos de educação profissional reconhecidos pelo Ministério da Educação de nível técnico, onde se insere o Curso Subsequente Técnico em Tradução e Interpretação de Libras do Colégio Pedro II, além de outras possibilidades de formação, como a graduação, a extensão universitária ou a formação continuada.

De todo modo, o tradutor-intérprete de Libras se constitui como profissional a partir da interação da comunidade surda com sua inserção social. Com a conquista de novos espaços, surgem diferentes demandas de atendimento, e a presença do TILS pode ser solicitada no meio educacional, desde a educação básica até a acadêmica; nos serviços de saúde, contemplando a atenção básica, urgência, emergência, maternidade e internação; no judiciário, participando de audiências; na cultura e lazer, através de festivais de música, teatros, museus; na política – em pronunciamentos e propagandas eleitorais; em eventos religiosos – como cultos, missas e shows; entre outros lugares quando for solicitado.

1 Objetivos, metodologia e justificativa

Essa pesquisa tem como objetivo considerar a contribuição do Curso Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras, realizado pelo Colégio Pedro II, unidade Niterói, na formação profissional do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS. Além disso, o presente estudo também se propõe a analisar o perfil dos alunos matriculados no período de 2022 e sua relação com o mercado de trabalho.

Para isso, a pesquisa teve como ponto de partida uma revisão bibliográfica nas bases de dados Lilacs, Scielo e Repositório Digital Huet com uso das palavras-chaves “formação”, “intérpretes”, “Libras”, e “tradutores”. Foram considerados como materiais de pesquisa artigos científicos e legislações. Ainda, foi aplicado um questionário no Colégio Pedro II, campus Niterói, unidade que oferta curso técnico subsequente em Tradução e Interpretação de Libras. Ao todo, participaram 21 alunos. Para realizar a coleta de dados, foi desenvolvido um questionário censitário estruturado implementado pela ferramenta Google Forms contemplando 13 questões relacionadas à escolaridade, idade dos estu-

dantes, nível de conhecimento em Libras, local de moradia e pretensão da área de atuação como TILS.

Diante do exposto, essa pesquisa justifica-se por apresentar a qualificação do tradutor-intérprete de Libras no nível técnico através da formação ofertada no Curso Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras, realizado pelo Colégio Pedro II. Com a inserção da comunidade surda em diferentes lugares da sociedade, cada vez mais é demandada a atuação deste profissional em diferentes contextos. Esta formação vem despertando o interesse de um público que busca associar outras formações com o conhecimento em Libras e a reconhecem como possibilidade de recolocação no mercado de trabalho.

O artigo se desenvolve com um breve contexto histórico da profissão de tradutor-intérprete de Libras baseado nas competências e na legislação que criou e ampara a atuação. Em seguida, a formação pelo curso da educação profissional ofertada pelo Colégio Pedro II, e finalmente são apresentadas a análise dos dados e as considerações finais.

2 A construção do tradutor-intérprete de Libras

O trabalho do tradutor-intérprete de Libras no Brasil teve seu início por volta dos anos 1980 de forma espontânea e com intuito de ajudar a compreensão das pessoas surdas na interação com o ambiente ao seu redor (QUADROS, 2004). A grande maioria dos intérpretes eram vindos do contexto religioso, de famílias de surdos sinalizantes, como também pessoas com fluência considerável na língua de sinais. A partir de atividades voluntárias e assistencialistas, esses voluntários foram ganhando importância e reconhecimento, e suas atividades sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania.

O ponto inicial para determinação da atuação do TILS tem registro oficial na Lei de Acessibilidade (n.10.098/00) que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Em seu artigo 18, a referida lei define que o Poder Público tem a responsabilidade de estabelecer a formação de intérpretes de Língua de Sinais e de guias-intérpretes para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. Entretanto, o texto não oferece parâmetros para a formação profissional (BRASIL, 2000).

Através do Decreto n. 5.626/05 foi instituído o ProLibras, uma prova objetiva e prática com previsão de realização por 10 anos, em que surdos e ouvintes

com conhecimento prévio em Libras eram avaliados e, uma vez aprovados, estavam habilitados para atuar como instrutor e/ou intérprete de Libras, a depender da categoria escolhida. Contudo, essa certificação não possuía um caráter formativo e profissionalizante. Desta forma, observou-se necessária a formação específica do Tradutor e Intérprete com o objetivo de certificação para a garantia de um serviço profissional e de qualidade para a comunidade surda (BRASIL, 2005).

Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no Brasil pela Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Somente 8 anos depois, em 2010, a profissão de TILS foi regulamentada através da Lei nº 12.319/10.

Em seu artigo 4º, a Lei discorre sobre a formação profissional do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa e prevê que a formação, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credencia;
- Cursos de extensão universitária; e
- Cursos de educação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Mediante o reconhecimento com o marco legal de profissão, o status assistencialista passa para o de especialista e ganha visão de intermediador da comunicação. Entende-se como tradutor-intérprete aquele que possui a capacidade de interpretar a mensagem que será traduzida de forma precisa e apropriada, tornando possível o processo de comunicação entre duas ou mais pessoas que não usam a mesma língua. As competências necessárias que permeiam a atividade profissional são realizadas com base nos preceitos éticos da confiabilidade, mantendo sigilo absoluto e imparcialidade, não cabendo interferência com opinião pessoal; discrição, estabelecendo assim limites no seu envolvimento durante seu desempenho; distanciamento entre sua vida pessoal e profissional e fidelidade, transmitindo realmente o que foi dito com confiança (LACERDA, 2000).

Sendo assim, a forma de visualizar o profissional TILS foi se modificando ao longo dos anos, e ainda está em construção, se adequando para atender as demandas dos surdos nos contextos sociais.

3 A formação técnica do tradutor-intérprete de Libras no Colégio Pedro II

Com a profissionalização do TILS e a criação de cursos de formação, outras pessoas estão tendo acesso a essa área de atuação, além daquelas já ligadas à comunidade surda. Esse é o caso do curso técnico subsequente em Tradução e Interpretação de Libras do Colégio Pedro II - CP2, que possibilita a formação técnica e a ampliação dessa comunidade como definido em seu plano de curso:

Nessa perspectiva, o curso representa uma possibilidade de formação profissionalizante qualificada para prestação de serviços de tradução e interpretação em Libras e, em decorrência disso, uma possibilidade de ampliação da aplicação da língua de sinais em diversas áreas e usos do cotidiano (COLÉGIO PEDRO II, 2021, p.2)

Portanto, o curso reconhece seu potencial de expansão do alcance da Língua de Sinais, principalmente por ser um curso ofertado gratuitamente no âmbito federal de educação. Ainda assim, o curso apresenta em seu documento oficial que: “O objetivo geral do curso é formar profissionais com domínio da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa.” (COLÉGIO PEDRO II, 2021, p.2). Assim, disciplinas como Libras e Português são ofertadas durante os três semestres letivos e somam uma carga horária de 360 h.

Ao observar a grade curricular do curso técnico, nota-se sua duração de 1 ano e meio com carga horária de 1200 h, sendo distribuídas em vinte e cinco componentes curriculares. Destaca-se a presença das disciplinas Expressão corporal; Libras; Língua Portuguesa e Projeto Integrador, em todos os semestres. Além disso, o curso propõe mais de 335 h de prática, divididas em 2 disciplinas: Prática Profissional e Prática de Formação (laboratório).

Ainda em seu plano de curso publicado em 2021, o Colégio Pedro II apresenta um perfil de egresso e descreve sobre a formação do técnico em tradução e interpretação de Libras o que deve incluir a “construção de sujeitos mais autônomos, socialmente críticos, criativos e sensíveis a si, ao outro e ao mundo, por meio de práticas individuais e de processos colaborativos no estudo do universo TILS e dos sujeitos surdos.” (COLÉGIO PEDRO II, 2021, p.3). Portanto, o curso reconhece a importância das práticas relacionadas à comunidade surda e do seu caráter colaborativo na formação de seus estudantes.

4 As atuais demandas de trabalho

Nos últimos anos, o contexto de atuação nacional do profissional tradutor-intérprete de Libras vem aumentando consideravelmente devido a conquistas

e avanços da comunidade surda em espaços antes não frequentados, em especial, no ambiente acadêmico e cultural. Através desse movimento, há o aumento também das demandas e da complexidade do trabalho, tornando-se necessário que os profissionais de tradução e interpretação busquem qualificação frente às novas condições que surgiram para a sociedade como um todo.

Como uma dessas novas frentes de atuação destaca-se a atuação remota, que também faz parte da rotina de trabalho do TILS tendo amparo legal no que diz respeito à acessibilidade em meios audiovisuais estabelecidos na Lei Brasileira de Inclusão (n. 13.146/15) como também nas Notas Técnicas n. 01/2017 e n.02/2017 emitidas pela FEBRAPILS – Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais.

5 Resultados e discussões

Para essa pesquisa, aplicou-se um formulário com 13 perguntas que foi respondido por 21 alunos, entre o primeiro e último período do curso no ano de 2022, com o objetivo de reconhecer um perfil discente. Ao traçar esse perfil dos estudantes participantes, destacamos a heterogeneidade. São pessoas de diferentes faixas etárias, sendo a média de idade 35 anos, destacando-se a idade mínima informada de 18 anos e a máxima de 69 anos.

Seu perfil é composto por pessoas com diferentes formações prévias, entre ensino médio e pós-graduação. Em concordância com outros ambientes estudantis, os matriculados são, em sua maioria, mulheres. Cerca de 90% dos participantes são do gênero feminino e aproximadamente 10% do gênero masculino (gráfico 1).

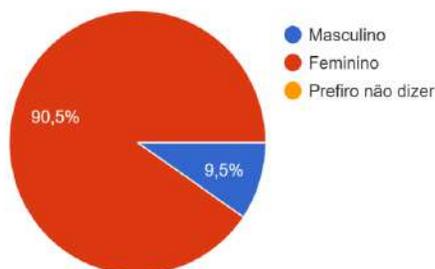


Gráfico 1. Representação das respostas à pergunta: Qual seu gênero?

Sobre as áreas de atuação enquanto futuros tradutores e intérpretes, nota-se a preferência dos estudantes para a área educacional e cultural, o que corresponde à natureza do curso que, além de contemplar disciplinas basilares como Libras, Português e Expressão Corporal, possui também matérias específicas voltadas para área da educação, como “Tradução e Interpretação Educacional”.

Dentre os alunos participantes dessa pesquisa, 90% afirmam preferir atuar na área da educação e 60% na área cultural (gráfico 2). Este resultado, obtido através de uma primeira aproximação, pode indicar a preferência por áreas com maior visibilidade e empregabilidade. Cabe salientar que as alternativas não eram exclusivas, e, deste modo, era possível que os participantes indicassem mais de uma área de atuação desejada.

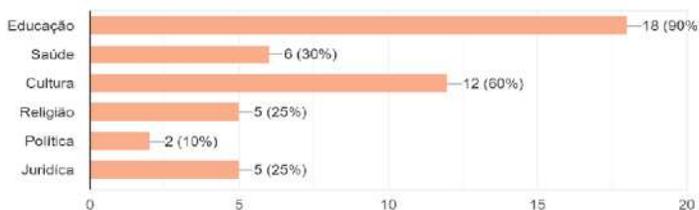


Gráfico 2. Preferências para atuação futura

Conforme Albres e Rodrigues (2018) apresentam, a educação de surdos conta com uma equipe profissional que compreende as especificidades linguísticas e socioculturais desses alunos, dos quais participam professores bilíngues na educação infantil e ensino fundamental, professores de Libras e os tradutores-intérpretes de Libras, sendo esse último o profissional que atuará em todos os níveis educacionais que o aluno surdo irá percorrer, estando presente desde a educação infantil até o ensino superior. Portanto, a realidade estudantil do sujeito surdo se relaciona com os achados dos participantes, tendo em vista que a educação é um direito que permeia a vida de todos os indivíduos e a acessibilidade deverá estar presente ao longo desse percurso.

Posto isto, destaca-se o fato de a área cultural ter sido bastante citada pelos alunos, consonante à expansão da Libras na sociedade e o cumprimento da legislação que garante a acessibilidade ao sujeito surdo (ALBRES, 2020).

Outra área de atuação bastante citada foi a saúde, sendo o interesse de 30% dos alunos. A dificuldade encontrada pelo surdo para se fazer entender e compreender os termos utilizados pelos profissionais de saúde consiste em uma barreira comunicacional. Se tratando de comunicação, Chaveiro et al (2009), dizem

que “sem dúvida, uma efetiva comunicação com pacientes surdos é primordial na área da saúde, isto porque uma comunicação inadequada pode levar a erros de diagnóstico das doenças e no tratamento.”

No estudo feito por Pavão (2022) sobre o apontamento da necessidade imperativa da presença do TILS no atendimento nas unidades de saúde no Recife, observa-se que cerca de 82% dos pacientes surdos entrevistados optaram por contar com o auxílio do tradutor-intérprete de Libras nas unidades de saúde como recurso para facilitar sua comunicação, e isto se deve ao fato dos profissionais que prestam atendimento a partir da recepção até a consulta médica não serem capacitados em Libras.

Na falta da presença do TILS, muitos atendimentos acontecem de forma improvisada através da escrita e de mímicas. Quando contam com a participação de familiares, amigos e vizinhos, algumas informações podem ser ocultadas pelo paciente para que seu próximo não tome conhecimento. Para que seja prestado um atendimento humanizado, garantindo o cumprimento de direitos, se faz necessária a presença de um tradutor-intérprete qualificado para que haja socialização entre os profissionais e os pacientes em todos os níveis de cuidado. Desde a atenção básica até os serviços de urgência e emergência (CHAVEIRO e BARBOSA, 2005).

Conforme os dados demonstram, muitos estudantes começaram o curso com conhecimento básico de Libras (gráfico 3), cerca de 47,6% do total. Em contrapartida, 28,6% dos estudantes iniciaram o curso sem conhecimentos prévios sobre a Língua Brasileira de Sinais, o que pode indicar que o interesse em aprender Libras parte não somente dos ouvintes que estão em contato com a comunidade surda, reiterando a difusão da língua e o desprendimento do seu caráter assistencialista.

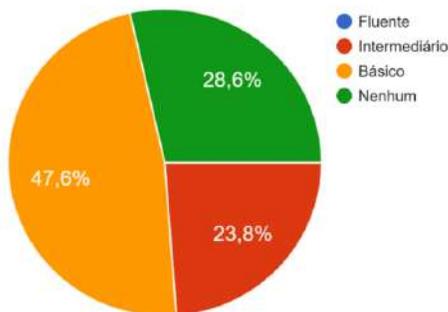


Gráfico 3. Sobre o conhecimento prévio em Libras dos estudantes matriculados.

Diante do exposto, nota-se o impacto do crescimento da demanda pelo profissional TILS, que hoje é solicitado em variados ambientes sociais, a relevância de um perfil estudantil diversificado e o alcance da Libras em diferentes âmbitos. Logo, cursos como o do Colégio Pedro II possibilitam o atendimento destas novas necessidades profissionais, dado que fornece certificação e qualificação para intérpretes e tradutores de Libras, além de ser uma opção também para pessoas que querem somar o conhecimento de Libras às suas formações prévias.

Visto que é um curso subsequente ao ensino médio, qualquer pessoa que tenha concluído a educação básica pode se inscrever, mas nem por isso o curso deixa de ser interessante também para aqueles com outros níveis de escolaridade. A imagem abaixo apresenta um apanhado da formação acadêmica prévia dos alunos (Gráfico 4).



Gráfico 4. Nível de formação dos estudantes

Ademais, é significativo que haja um perfil heterogêneo na formação do TILS com o intuito de atender novas demandas de trabalho, no sentido de seguir conquistando diferentes espaços. Como afirma Campos:

Não se traduz afinal de uma língua para outra, e sim de uma cultura para outra; a tradução requer assim, do tradutor qualificado, um repositório de conhecimentos gerais, de cultura geral, que cada profissional irá aos poucos ampliando e aperfeiçoando de acordo com os interesses do setor a que se destine o seu trabalho. (CAMPOS, 1986, p.27/28)

Dessa forma, a diversidade de pessoas e áreas de formação anteriores ao curso são um ponto positivo na possibilidade de permitir a identificação do tradutor com o seu trabalho, de suscitar o desejo de se aperfeiçoar nos aspectos culturais de seus anseios profissionais e pessoais e também de fortalecer uma comunidade preponderante.

6 Considerações finais

A formação profissional técnica é uma prática solução que para além de formar profissionais capacitados para a atuação, também permite a expansão da Língua Brasileira de Sinais no sentido de alcançar novos públicos e espaços. Nesse sentido, reafirmamos a importância da construção de um curso com pessoas de diferentes áreas e contextos.

Destaca-se, nessa direção, a contribuição do Curso Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras, realizado pelo Colégio Pedro II, Campus Niterói, na formação profissional do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS. Para isso, é importante a oferta no âmbito federal e de forma gratuita, feita através de um processo democrático, pela publicação de editais. Além disso, configura-se como uma opção profissionalizante para agregar a outras formações prévias.

Os resultados encontrados sustentam as afirmações sobre o atual mercado de trabalho e contribuem para o entendimento das novas demandas e especificidades do profissional TILS, tendo em vista os novos avanços da comunidade surda na sociedade. Para que a área continue sendo construída e aperfeiçoada, é necessário que novas pesquisas e estudos sejam desenvolvidos com foco sobre essa formação técnica e suas contribuições para a área.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.13, n.3, p.16-41, set-dez, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/xqrhbtptNkvwskKLQD5mb5ZK/?lang=pt>. Acesso em 12 ago 2023.

ALBRES, Neiva de Aquino. Políticas públicas de acesso à arte e cultura em Libras: políticas linguísticas e políticas de tradução. *Travessias Interativas*, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 366–385, jul-dez, 2020. DOI: 10.51951/ti.v10i22. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15344>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. 1º set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319. Acesso em: 3 ago. 2023.

CAMPOS, Geir. O que é tradução. 1.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987

CHAVEIRO, Neuma, et al. Relação do paciente surdo com o médico. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologista*, Goiânia, v. 75, n. 1, p. 147-150, fevereiro, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/rboto/a/g8Y96kcNmtxPLZTHh9Zh5bB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 31 jul. 2023.

CHAVEIRO Neuma; BARBOSA, Maria Alves. Assistência ao surdo na área da saúde como fator de inclusão social. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 417-422, julho, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/jWkbsrPtGBnkwZ6njsDPkz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 out. 2022.

COLÉGIO PEDRO II. Campus Niterói. Plano de Curso. Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/blog/niteroi/files/2020/10/PPC-TILS-2021-REVISADO_em_14_05_21.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023. 2021.

DIODATO, José Roniero, et al. Práticas e desafios do intérprete de Libras na educação superior: experiências de tradução/interpretação no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco. In: CAMPELLO, Ana Regina de Souza, LIRA, Darlene Seabra, ANDRADE, Lúcio Costa. O tradutor e intérprete de Libras: atuações e considerações. Itapiranga-SC: Editora Schreiber, 2022. p. 91-108.

DUARTE, Livia Alves, VILAÇA-CRUZ, Renata Cristina; FARIA, Juliana Guimarães. Formação de tradutores e intérpretes de Libras-português: visão dos profissionais em atuação no mercado de trabalho. *Belas Infêis*, Brasília, Brasil, v. 10, n. 2, p. 01–19, maio, 2021. Disponível em: <https://periodicos>.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela Língua Brasileira de Sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, ano XX, n. 50, p. 70-83, abril, 2000.

NINOMIYA RIBEIRO, Jéssica Midori. ProLibras e a importância do trabalho do Tradutor Intérprete. Revista Primeira Evolução, São Paulo, ano III, n. 31, p. 29-33, agosto, 2022. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/290>. Acesso em: 23 out. 2022.

PAVÃO, Liane Falcão Freire. A necessidade do intérprete de Libras nos hospitais e unidades de saúde para qualificar o atendimento ao surdo. In: CAMPELLO, Ana Regina de Souza, LIRA, Darlene Seabra, ANDRADE, Lúcio Costa. O tradutor e intérprete de Libras: atuações e considerações. Itapiranga-SC: Editora Schreiben, 2022. p. 6-23.

PERLIN, Gladis. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais. Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 8, p.136-147, junho, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/798/813>>. Acesso em: 23 out. 2022.

QUADROS, Ronice, Müller de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC - Ministério de educação / SEESP - Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2004. Vol. I 94p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorLibras.pdf>> Acesso em: 22 de outubro de 2022.

VILAÇA-CRUZ, Renata Cristina, et al. O mercado de trabalho de tradutores e de intérpretes de Libras-Português: uma revisão de publicações recentes. Cadernos de Tradução, Florianópolis, v.42, p. 01-23, e84510, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ct/a/BxmdWmzMVw8zVm4NWCtFtLk/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 3 de ago. 2023.

Proposta de incorporar articuladores não-manuais usados nas línguas de sinais para favorecer as representações na área da ciências da natureza

*Eduardo Andrade Gomes
Vinícius Catão*

Resumo

Os Tradutores e Intérpretes Educacionais de Língua de Sinais e Português (TIELSP) e os professores bilíngues utilizam diferentes articuladores manuais e não-manuais das línguas gestuais-visuais para incorporar características da normatização científica aos conceitos visualmente representados em salas de aula com estudantes surdos. Isso acontece, por exemplo, quando é necessário apresentar, respeitando a convenção posta pela Ciência, os 118 elementos químicos dispostos na Tabela Periódica atual. Considera-se para tal a importância das diferentes simbologias serem corretamente representadas em língua de sinais, com o devido rigor trazido pela Ciência, assegurando o direito linguístico dos surdos no acesso ao conhecimento científico. Assim, este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa-exploratória, com exemplos oriundos das Ciências e que se relacionam às experiências de um TIELSP na produção, na tradução de materiais didáticos e na sua atuação como intérprete em diferentes componentes curriculares na área das Ciências da Natureza e da Engenharia. Depreendemos com este artigo que a sinalização das diferentes simbologias científicas, empregando os articuladores não-manuais, pode ser uma importante ferramenta linguística capaz de promover a significação junto aos estudantes surdos na Educação Básica e Superior, principalmente quando se aborda conteúdos científicos que demandam precisão na sua forma de expressão. Por fim, acreditamos, ainda, que este estudo pode favorecer um maior entendimento dos conceitos científicos a esse público, a partir da atuação dos TIELSP e dos professores bilíngues no âmbito das Ciências em geral.

Palavras-chave: Articuladores não-manuais. Educação de Surdos. Ensino de Ciências e Química.

Abstract

Professionals that translate/interpreter sign language in educational context (TISLE) and bilingual teachers use different manual and non-manual articulators of visual sign language to incorporate some characteristics of the scientific normalization to meaning making concepts visually represented in classrooms with deaf students. This happens, for example, when it is necessary to present, respecting the convention established by Science, the current 118 elements of the Chemical Periodic Table. For this purpose, it is important for the different symbols to be correctly represented in sign language, with due rigor guided by Science, ensuring the linguistic right of the deaf to access scientific knowledge. Thus, this research brings a qualitative-exploratory approach, with examples from Science and that are related to the experiences of a TISLE in the production, translation of didactic materials and in its performance as an interpreter of different curricular components in Science and Engineering fields. We infer based on this research that the signaling of different scientific symbologies, using non-manual articulators, can be an important linguistic tool to promote meaning making with deaf students in High School and University courses. Especially when this approaches scientific contents that demand precision in its form of expression. Finally, we also believe that this proposal can favor a greater understanding of scientific concepts for the deaf students, based on the performance of TISLE and bilingual teachers of Science in general.

Keywords: Non-manual articulators. Deaf Education. Science and Chemistry Education.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://www.youtube.com/watch?v=8EYDkvJ8SVoc&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzQ4D9&index=13>



Introdução

Este trabalho abordará uma discussão pautada por duas posições epistemológicas assumidas pelos autores e apresentadas com a devida apropriação em Gomes e Catão (2022). A primeira é a de que consideramos as pessoas surdas, com base em Witchs (2021), como uma minoria linguístico-cultural e a segunda é a

necessidade de assegurar o direito linguístico dos surdos em diferentes espaços sociais e educacionais, de modo a ser possível oportunizar a construção, clara e inteligível, de novos saberes. Posto isso, concordamos com Lagares (2018) que:

[...] ser minoria não é uma questão numérica. As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada. Por isso, prefiro falar em línguas em situação minoritária ou, simplesmente, línguas minorizadas, para me referir aos idiomas que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas; ou bem às situações em que uma língua se encontra à margem das estruturas de poder. (Lagares, 2018, p. 121).

Nesse sentido, as mobilizações históricas das comunidades surdas em defesa das línguas de sinais e do reconhecimento da condição linguístico-cultural dos surdos, a qual entendemos que não pode ser abalizada como deficitária, se mostraram essenciais para a sua legitimação, além da construção de uma sociedade mais consciente quanto à categoria de diferença linguística e não de deficiência.

Assim, baseado no movimento histórico por tal reconhecimento, Brito (2019) apontou que o avanço nas pesquisas acadêmicas, por meio de vários estudos que respaldaram discussões em diferentes áreas do conhecimento (e.g., Antropologia Social, Educação, Estudos da Tradução, Linguística, Psicologia etc.), foi uma das formas para legitimar as reivindicações propostas pelas comunidades surdas. Consideramos que uma das principais pautas desse público sempre se voltou ao campo da Educação, com contornos ora de moderação, ora de tensão, entre as políticas de inclusão, propostas pelo Estado, e as do Bilinguismo Bicultural, requeridas pelos surdos.

Segundo Hashizume e Alves (2022), em moldes teóricos, a inclusão educacional necessita ser concebida como algo processual, contemplando diferentes modos de respeitar a diversidade e compreender as questões de igualdade. Entretanto, a inclusão dos surdos não é bem sucedida pelo fato de a Escola e seus profissionais não avaliarem de forma sistemática as práticas didático-pedagógicas, atribuindo aos tradutores e intérpretes educacionais de línguas de sinais e português (TIELSP) o ensino e o eventual insucesso desse público.

Em contrapartida, os movimentos das comunidades surdas almejam uma efetiva Educação Bilíngue que, em contornos gerais, assume a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sendo a língua de instrução e o português, em modalidade de uso escrita, a segunda. Nesse cenário, a língua gestual-visual conduz, produz e reproduz todas as discussões e as interações, favorecendo, conforme discutido por Silva, Medeiros e Schwengber (2022), a estruturação das subjetividades surdas. Nesse sentido, Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2021) acres-

centaram que esse espaço potencializa a construção e a disseminação da cultura, das identidades e da visualidade.

Na esteira dessa discussão, temos a Lei nº 14.149/2021 que garante a Educação Bilíngue aos surdos como uma modalidade de ensino, desvinculada da Educação Especial. Porém, ainda há um longo caminho a ser percorrido no que tange o oferecimento de escolas e/ou de classes dessa natureza, bem como a formação de professores e a produção de materiais didáticos. No âmbito das Ciências da Natureza, Cunha, Miguel e Garrutti (2022) enfatizaram que, no planejamento das aulas e das ações formativas na perspectiva bilíngue, é importante que os saberes científicos estejam em diálogo com os aspectos culturais dos surdos. Isso pode colaborar para a elaboração e a apropriação de uma linguagem discursiva mais objetiva e representativa.

Para tentar se aproximar dessa premissa e promover a construção de uma linguagem científica aos estudantes surdos propomos que os articuladores não-manuais das línguas de sinais sejam adotados na produção, em Libras, das simbologias que perpassam as Ciências em geral. Desta feita, apresentaremos nas seções seguintes a caracterização desses articuladores, a metodologia do estudo, os dados com essas propostas de representações e as suas implicações ao campo educacional.

10 uso de articuladores não-manuais nas Ciências

As línguas de sinais são compreendidas pelo canal visual e manifestadas pelo meio espacial e gestual, contemplando as mãos, o corpo e o rosto, de modo a explorar os diversos articuladores não-manuais possíveis, conforme discutido nos estudos de Quadros e Karnopp (2004). Esses articuladores são também conhecidos por expressões não-manuais, pois abarcam as expressões faciais e corporais que, de acordo com Figueiredo e Lourenço (2019), podem ser definidas em duas categorias distintas: a afetiva (i.e., revelam emoções, sentimentos e sensações, ocorrendo ou não concomitante ao item lexical) e a gramatical (i.e., relacionadas diretamente com a estrutura da língua, em nível fonológico, morfológico e sintático).

Sobre os articuladores não-manuais gramaticais, Wilbur (2011) destacou as expressões faciais na região superior do rosto (e.g., testa, sobrancelhas e olhos), por conceber que essas exteriorizam informações sintáticas, além das expressões na região inferior do rosto (e.g., bochechas, boca e queixo), por apresentar características modificadoras de determinado léxico. Ademais, os articuladores não-manuais são um dos itens que integram as operações morfológicas com po-

tencial para transmutar a estrutura fonológica dos sinais, como demonstrado por Lourenço e Wilbur (2018).

De acordo com Gomes e Catão (2022), outro aspecto a ser pontuado sobre a boca e as bochechas, assim como os demais articuladores não-manuais com enfoque morfológico, se relaciona à possibilidade de existirem modificações em categorias lexicais como adjetivos, nomes e verbos, adicionando a eles informações em grau e em intensidade. Nesse sentido, a literatura científica tem discutido que a boca e as bochechas se mostram fundamentais para exprimir e distinguir a forma basal e a intensificada de um sinal (Xavier, 2017). Para esses, tem-se a negação, a representação e a variação de tamanho e de grau (e.g., maior, menor, grande, pequeno) (Felipe, 2013).

Ressaltamos, ainda, que os articuladores não-manuais não representam as únicas estratégias usadas para evidenciar a alteração na intensidade de significação de um sinal. Contudo, eles são relevantes para o processo de construção de sentido em aula de Ciências. Isso porque algumas especificidades do campo científico precisam ser contempladas nas formas das representações conceituais, dando clareza e precisão para o entendimento dos surdos. Assim, o estudo de Araújo (2013) destacou a existência de bochechas sugadas em que o sinalizante as contrai para destacar um sentido de ausência e/ou menor tamanho e quantidade, a despeito de quais sejam os articuladores manuais empregados. Podemos verificar, também, as bochechas infladas, em que a autora destacou a presença de funções diversificadas para o uso de tal articulação não-manual.

2 Metodologia

O presente trabalho tem natureza qualitativa que, de acordo com Gatti e André (2011), busca compreender, descrever e explicar um determinado objeto de estudo, para que este traga contribuições a um dado campo de conhecimento, sem a necessidade de usar aferições e validações estatísticas. A respeito da abordagem, caracterizamos como sendo exploratória, considerando que, baseado em Köche (1997), buscamos fazer um estudo para identificar a natureza do fenômeno e especificar as principais características das variáveis que se deseja entender (i.e., uso dos articuladores não-manuais no ensino de Ciências da Natureza, principalmente em Química).

Neste caso, contemplamos o uso de marcadores da boca e das bochechas como articuladores não-manuais da Libras em situações de sinalização relativas à representação de símbolos na Ciência. Nesse ínterim, buscamos na literatura discussões que propusessem possíveis estratégias tradutórias e/ou interpretati-

vas para a Libras de conceitos científicos, bem como aquelas afins à teorização e à explanação dos articuladores não-manuais no campo dos estudos linguísticos das línguas de sinais. Depois, nos concentramos na seleção de alguns exemplos a serem apresentados que se relacionam à forma de representar em língua gestual-visual alguns dos elementos químicos dispostos na Tabela Periódica.

As representações aqui trazidas se baseiam na proposta de Gomes e Catão (2022), em que discutiram alguns articuladores manuais e não-manuais dessas línguas para incorporar características da normalização científica ao conceito visualmente representado, com destaque para as unidades do Sistema Internacional de medidas que precisam ser expressas em fonte gráfica maiúscula. O mesmo padrão é encontrado com os elementos presentes na Tabela Periódica.

3 Resultados e discussão

Considerando a discussão dos articuladores não-manuais realizada anteriormente, selecionamos, de forma aleatória, quatro elementos químicos (e.g., potássio, flúor, hidrogênio e vanádio) para indicar como eles poderiam ser expressos em língua de sinais. Frisamos a necessidade de serem representados com o destaque da sua simbologia, grafada em letra maiúscula, cuja marcação não-manual se dá com a bochecha inflada. A escolha da temática se justifica pela formação dos pesquisadores, que são Licenciados em Química. Ambos conhecem a Libras e um deles atua como tradutor e intérprete educacional de Libras e português em uma Instituição Federal de Ensino Superior.

As Figuras 1 a 4 apresentam as propostas para representações de alguns elementos químicos em língua de sinais, tendo como base as questões terminológicas discutidas por Gomes e Catão (2022). Destacamos que a representação aqui trazida se aplica aos 118 elementos químicos conhecidos atualmente.



Figura 1. Proposta de representação do elemento químico potássio em língua de sinais, indicado pela letra K com o destaque da bochecha inflada.

Figura 2. Proposta de representação do elemento químico hidrogênio em língua de sinais, representado pela letra H com o destaque da bochecha inflada.

Figura 3. Proposta de representação do elemento químico flúor em língua de sinais, indicado pela letra F com o destaque da bochecha inflada.

Figura 4. Proposta de representação do elemento químico vanádio em língua de sinais, representado pela letra V com o destaque da bochecha inflada.

Cabe destacar que esta proposta terminológica se alicerça na discussão ocorrida entre os autores deste trabalho, que possuem considerável experiência profissional voltada à Educação de surdos. As vivências e os estudos nessa área mostraram a necessidade e a importância de transpormos para a Libras o rigor teórico e conceitual posto pela Ciência, de modo que os surdos pudessem atribuir sentido às diferentes formas de representações quando elas forem usadas em português, seja na leitura, seja na escrita.

Dessa maneira, reafirmamos e asseguramos o direito linguístico dos surdos, dando-lhes a possibilidade de conferir sentido aos novos conhecimentos científicos, sobretudo com uma formação pautada no Bilinguismo Bicultural, em que a diferença linguístico-cultural seja considerada tendo a Libras como a língua de instrução e o português, em modalidade de uso escrita, como a segunda.

4 Considerações Finais

Ancorados na busca por assegurar os direitos educacionais e linguístico-culturais dos surdos, este trabalho fomentou uma discussão, ainda que inicial, a respeito da implementação e do uso de articuladores não-manuais na produção em Libras de simbologias no campo das Ciências. Esses itens linguísticos, conforme discutido por Wilbur (2011) e Figueiredo e Lourenço (2019), se mostram como essenciais para a comunicação em línguas de sinais. Por isso, o uso por parte dos TIELSP e dos professores bilíngues, em aulas e em materiais didáticos relacionados à temática aqui discutida, podem contribuir para a construção de uma cultura científica em que os estudantes surdos consigam compreender e desenvolver habilidades discursivas no âmbito da Ciência, com seus rigores técnicos e compartilhados entre os pares, como assinalaram Cunha, Miguel e Garrutti (2022).

Assim, ao assumir estes pressupostos discutidos, acreditamos que os surdos poderão acessar visualmente diferentes informações com o devido rigor e clareza, permitindo a esse grupo participar de forma ativa dos processos formativos e se constituírem como cidadãos e profissionais, sem que a singularidade linguístico-cultural seja um entrave para o seu desenvolvimento social, cultural e humano.

Referências

- ARAÚJO, Adriana Dias Sambranel de. As expressões e as marcas não-manuais na Língua de Sinais Brasileira. 2013. 107f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília.
- BRASIL. Lei nº 14.19, de 3 de agosto de 2021, Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>.
- BRITO, Fábio Bezerra de. Percursos históricos da luta político-pedagógica dos surdos brasileiros por direitos sociais, linguísticos e educacionais. *The Specialist*, v. 40, n. 3, p. 1-23, 2019.
- CUNHA, Letícia Muniz Magalhães da; MIGUEL, Rafael de Arruda Bueno José; GARRUTTI, Erica Aparecida. Educação Bilíngue para alunos surdos: notas sobre a construção da linguagem argumentativa no aprendizado de Ciências. *D.E.L.T.A.*, v. 38, n. 1, p. 1-22, 2022.
- FELIPE, Tanya Amara. O discurso verbo-visual na Língua Brasileira de Sinais - Libras. *Bakhtiniana*, v. 8, n. 2, p. 67-89, 2013.
- FIGUEIREDO, Lorena Mariano Borges; LOURENÇO, Guilherme. O movimento de sobranças como marcador de domínios sintáticos na Língua Brasileira de Sinais. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 48, p. 78-102, 2019.
- GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*, 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, p. 29-38, 2011.
- GOMES, Eduardo Andrade; CATÃO, Vinícius. Articuladores Não-manuais Usados nas Línguas de Sinais para Favorecer a Representação Científica das Unidades de Medida do Sistema Internacional. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, e32677, p.1-28, 2022. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u169196>
- HASHIZUME, Cristina Miyuki; ALVES, Maria Dolores Fortes. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos, *D.E.L.T.A.*, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022.
- KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue. *Revista Espaço*, n. 56, p. 61-77, 2021.
- KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: Teoria da Ciência e iniciação à Pesquisa*. 20ª ed. (revista e atualizada). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.
- LAGARES, Xoán Carlos. Qual política linguística?: Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, p. 256, 2018.
- LOURENÇO, Guilherme; WILBUR, Ronnie B. Are plain verbs really plain? Co-localization as the agreement marker in sign languages. *FEAST: Formal and Experimental Advances in Sign Language Theory*, n. 2, p. 68-81, 2018.
- QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*, Artmed, p. 222, 2004.
- SILVA, Franciele Fernandes; MEDEIROS, Daniela; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Subjetivações surdas: Discursos sobre a (in)existência da Libras no espaço escolar. *Revista Educação Especial*, v. 35, p. 1-20, 2022.
- WILBUR, Ronnie B. Modality and the Structure of Language: sign language versus signed systems. In: MASCHARK, M.; SPENCER, P. E. (Orgs.) *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*, 2ª ed., p. 350-366, 2011.

WITCHS, Pedro Henrique. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na Educação. Cadernos CEDES, v. 41, p. 144-152, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSMv7BkhMg4ySzGpLqykDFr/>.

XAVIER, André Nogueira. A Expressão de Intensidade em Libras. Revista Intercâmbio, v. 36, p. 1-25, 2017.

Badminton em aulas de educação física para alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental

*Rafaela Pinheiro Lacerda
Loyana da Costa Souza*

Resumo

O Badminton é considerado um esporte de rede que possibilita ampliar a cultura corporal dos alunos e trabalhar diferentes conhecimentos, movimentos e habilidades nas aulas de Educação Física, por meio de um esporte não tradicional da cultura brasileira. O objetivo do presente estudo foi relatar os desafios, estratégias e benefícios da aplicação do conteúdo Badminton nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES). Como paradigma de pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa. Todavia, a fim de melhor atender aos objetivos propostos, realizamos um relato de experiência, uma vez que este possibilita maior aproximação e aprofundamento no cotidiano e nas experiências vividas pelos próprios sujeitos. O relato de experiência foi viabilizado por professoras de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental (3º ao 5º anos) no CAp/INES. Os desafios encontrados foram: instalações precárias; compartilhamento dos espaços com outros professores; inclusão dos alunos surdos com múltiplas deficiências em uma modalidade complexa; nível motor, intelectual e linguístico diversificado. Conclui-se que, mesmo diante de desafios a criação de estratégias pelas professoras foram cruciais para o trato pedagógico do conteúdo Badminton que culminou com diversos benefícios para os alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental do CAp/INES.

Palavras-chave: Badminton. Surdo. Educação Física Escolar. Educação bilíngue de surdos.

Abstract

Badminton is considered a sport of net that makes it possible to expand students' body culture and work on different knowledge, movements and skills in Physical Education classes, through a non-traditional sport of Brazilian culture. The objective of the present study was to report the challenges, strategies and benefits of applying Badminton content in Physical Education classes in the early years of elementary school at the Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES). As a research paradigm, qualitative research was chosen. However, in order to better meet the proposed objectives, we carried out an experience report, since this allows a greater approximation and deepening in the daily life and in the experiences lived by the subjects themselves. The experience report was made possible by Physical Education teachers in the early years of elementary school (3rd to 5th years) at CAp/INES. The challenges encountered were: precarious facilities; sharing spaces with other teachers; inclusion of deaf students with multiple disabilities in a complex modality; motor, intellectual and linguistic diversified level. It is concluded that, even in the face of challenges, the creation of strategies by the teachers were crucial for the pedagogical treatment of the Badminton content and culminate with several benefits for the deaf students of the initial years of elementary school of CAp/INES.

Keywords: Badminton. Deaf. School Physical Education. Bilingual education of the deaf.

LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O

QR CODE AO LADO OU O LINK:



<https://www.youtube.com/watch?v=MIIZsJdhKA0&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzQ4D9&index=17>



Introdução

Nos últimos anos, houve um avanço significativo na legislação e nas políticas públicas de inclusão de surdos na sociedade. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9.394, de 24 de dezembro de 1996, favoreceu o processo de mudanças no sistema educacional visando a educação para todos, ou seja, a inclusão deveria se tornar norma nas escolas regulares (BRASIL, 1996).

Recentemente, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, altera a LDB, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, que passa a vigorar acrescida do seguinte capítulo V-A: art. 60-A:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

No que diz respeito a aquisição da comunicação para as crianças surdas, estudos defendem que deve ser garantida por meio da linguagem visual espacial, no Brasil, por meio da Libras (KARNOPP & QUADROS, 2001; SKLIAR, 2012; BUENGA, FERREIRA, PIMENTAL, 2022; DE OLIVEIRA & DIONYSIO, 2023). Nesse sentido, se uma criança chega à escola sem comunicação, o trabalho deve ser direcionado para restaurar o processo de aquisição de comunicação por meio da linguagem visual espacial.

O Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES) é uma escola bilíngue que recebe alunos surdos e surdos com múltiplas deficiências, desde a estimulação precoce à Educação de Jovens e Adultos. Em termos curriculares, as disciplinas são comuns às de instituições regulares com o diferencial da inserção da Libras, a qual perpassa todos os anos escolares.

Desse modo, dentre as disciplinas curriculares, está a Educação Física, que utiliza as práticas corporais e o movimento humano, como sua temática principal. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física contribui para o desenvolvimento da consciência corporal, autonomia, o cuidado de si e dos outros a partir do ensino da cultura corporal do movimento (BNCC, 2017).

Como sabido, a Educação Física escolar não deve basear-se em pressupostos que fundamentam uma prática pedagógica meritocrática, excludente ao privilegiar o homem forte, ágil, alienando-o da sua condição de sujeito histórico. Ao contrário, deve buscar a formação de um sujeito que compreende a importância de toda e qualquer pessoa na sociedade, independentemente da condição de classe, raça, etnia, gênero ou religião. Portanto, a seleção das práticas corporais tematizadas deve ser

influenciada por princípios ético-políticos, como: reconhecimento da cultura corporal da comunidade, descolonização do currículo, justiça curricular, rejeição ao daltonismo cultural, favorecimento da enunciação dos saberes discentes e ancoragem social dos conhecimentos.

Dito isto, é importante salientar que se deve buscar a superação de processos pedagógicos que visam o aprimoramento técnico de uma ou mais modalidades esportivas, visando transpor a mera reprodução das mesmas modalidades esportivas historicamente contempladas na Educação Física, sobretudo o futebol.

Para Giffoni (2014), é corriqueiro que a escola seja o primeiro espaço de contato da criança com o esporte, e por isso os professores devem estar atentos para utilizar este importante meio educacional de forma correta e coerente, extraíndo o máximo de benefícios que o mesmo pode representar para a formação física, mental e do caráter do cidadão.

Na Educação Física escolar, os alunos surdos em sua grande maioria não apresentam limitações para se inserirem nas aulas, entretanto, é necessário que os professores sejam formados para atuarem no contexto dos surdos e estejam engajados para que ocorra um processo de comunicação e ensino e aprendizagem mais eficaz (WINNICK, 2004; DOS SANTOS FILHA, 2011).

O Badminton é considerado um esporte de rede que possibilita ampliar a cultura corporal dos alunos e trabalhar diferentes conhecimentos, movimentos e habilidades nas aulas de Educação Física, por meio de um esporte não tradicional da cultura brasileira (GIFFONI, 2014). Salientamos que o Badminton está previsto na BNCC (2017) como objeto de conhecimento do componente curricular da Educação Física e no Currículo da Educação Física do CAP/INES (2021).

De acordo com Araújo et al. (2020) a literatura é escassa na discussão do Badminton no ambiente escolar, “o que talvez seja em função da pouca visibilidade desta modalidade esportiva em comparação a outras, que apresentam maior destaque nos meios de comunicação e no contexto social” (ARAÚJO et al., 2020). Essa escassez se torna ainda mais notória quando se associa a busca na literatura entre o Badminton no ambiente escolar e estudantes surdos.

Sendo assim, o objetivo do presente estudo foi relatar os desafios, estratégias e benefícios da aplicação do conteúdo Badminton nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental no CAP/INES.

Metodologia

Como paradigma de pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa (SILVER-

MAN et al., 2009). Todavia, a fim de melhor atender aos objetivos propostos, realizamos um relato de experiência (BAUER & GASKEL, 2002), uma vez que este possibilita maior aproximação e aprofundamento no cotidiano e nas experiências vividas pelos próprios sujeitos.

O relato de experiência foi viabilizado por duas professoras de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental (3º, 4º e 5º anos) do CAP/INES. O CAP/INES é uma escola bilíngue que recebe alunos surdos e surdos com múltiplas deficiências. Os alunos com problemas comportamentais e/ou surdos com deficiências possuem um profissional mediador para dar suporte nas aulas.

As turmas eram compostas em média por 8 alunos. Nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos possuem três aulas semanais de 45 minutos da disciplina de Educação Física. A prática docente foi desenvolvida durante um trimestre letivo e contou com 30 aulas em cada turma.

Resultados e discussões

Antes de apresentarmos os resultados do presente estudo, realizaremos um breve relato sobre o motivador inicial para o trato pedagógico com o Badminton e os pressupostos pedagógicos da prática docente.

Em 2022, ocorreu no Brasil a 24ª Surdolimpíadas (evento multidesportivo internacional exclusivo para atletas surdos), organizado pelo Comitê Internacional de Esportes para Surdos, que contou com a presença de docentes e discentes do INES como expectadores.

A aproximação com o universo Surdolímpico fez com que as docentes se motivassem para o desenvolvimento de novas práticas no INES, em especial o Badminton, uma vez que existia um número significativo de raquetes e petecas para a prática deste esporte na escola.

Assim, ainda que não tivessem trabalhado o Badminton com surdos em suas trajetórias profissionais, as docentes se reuniram e uniram a motivação após a Surdolimpíadas, com a disponibilidade de materiais para a prática do Badminton, e com a presença desta modalidade como objeto de conhecimento no Currículo da Educação Física do CAP/INES no 3º, 4º e 5º anos (2021), e propuseram o Badminton em um espaço adaptado descoberto dentro da Instituição, já que naquele momento a escola passava por uma restrição de espaços físicos para as aulas, em virtude de obras para melhorias estruturais.

Cabe destacar que, sendo uma escola bilíngue de surdos, as aulas de Educação Física no Cap/INES são ministradas em Libras e o Português é utilizado

em sua forma escrita. Assim, de acordo com Campos (2013), um professor que possui alunos surdos em sua classe, deve considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos; sendo a principal singularidade, a experiência visual desses sujeitos. Esta prática pedagógica “envolve também o reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda e à língua de sinais” (CAMPOS, 2013).

Dentro desse contexto, recursos visuais, como imagens impressas; imagens digitais e vídeos se tornaram imprescindíveis para o trato pedagógico do Badminton com as turmas do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental do CAP/INES.

Na Educação Física escolar é fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância. Ademais, como poderá ser observado ao longo do relato, buscamos uma abordagem para além do “saber fazer” (procedimental), valorizando da mesma forma os aspectos conceituais (“o que se deve saber?”) e atitudinais (“como se deve ser?”) (DARIDO, 2005).

Diante dos objetivos do presente estudo apresentamos o primeiro deles, os desafios encontrados no trato pedagógico do Badminton. Sendo eles: instalações precárias; compartilhamento dos espaços com outros professores; inclusão dos alunos surdos com múltiplas deficiências em uma modalidade complexa; nível motor, intelectual e linguístico diversificado.

Para o segundo objetivo, referente às estratégias durante as aulas, podemos destacar: organização da rotina de aula em três momentos (roda de conversa inicial, proposta específica da aula e conversa final); delimitação do espaço de aula visando reduzir a distração; apresentação de vídeos e imagens sobre história, regras e jogos de Badminton; realização de atividades pedagógicas de iniciação visando facilitar a manipulação da raquete e peteca; suporte de professoras mediadoras para garantir o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos com múltiplas deficiências.

Durante as aulas pôde-se observar que mesmo sem conhecer previamente o Badminton, a modalidade se tornou altamente atrativa para os alunos, pois a condução das atividades pelas professoras não visava a perfeita execução dos movimentos ou a competitividade, mas sim, a ludicidade, as vivências corporais dos estudantes em grupos, a cooperação e o respeito aos colegas. Além disso, o conhecimento de uma nova modalidade, suas regras, sua história e possibilidade de prática por surdos, inclusive em Surdolimpíadas, foi um fator motivador. Assim, acreditamos que o trato com o conteúdo nas três dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) (DARIDO, 2005) contribuiu para o

engajamento dos alunos.

Deste modo, destacam-se enquanto benefícios desta prática escolar: conhecimento e vivência de modalidade presente na 24ª Surdolimpíada realizada no Brasil em 2022; aprendizado de uma modalidade esportiva diferenciada como alternativa para otimizar a aquisição de novos conhecimentos, atitudes e habilidades motoras; contato com materiais diferentes e visualmente atrativos; trabalho da concentração e coordenação motora particularmente comprometidos após dois anos de pandemia e ensino remoto; envolvimento de alunos desmotivados em demais conteúdos da disciplina; motivação dos alunos com a evolução em cada aula; interação entre os alunos; inclusão dos alunos surdos com múltiplas deficiências devido às adaptações propostas nas aulas; visita dos alunos em projeto social de Badminton.

Refere-se também que houve uma diminuição da agressividade entre os alunos, podendo ser observado inclusive durante a aplicação das aulas, o interesse destes em ajudar uns aos outros. Foi possível, também, promover a participação ao mesmo tempo de meninas e meninos com diferentes habilidades, e de alunos com diferentes comprometimentos a partir de algumas variações e adaptações.

Visando ampliar o conhecimento dos alunos sobre o Badminton, os estudantes do CAP/INES tiveram a oportunidade de conhecer o Projeto Miratus, localizado na comunidade da Chacrinha, no Rio de Janeiro, criado por Sebastião Oliveira, que tem como objetivo ensinar o Badminton para os jovens da região. Nesta vivência os alunos puderam realizar uma aula experimental com os participantes do projeto, além de assistirem um jogo in loco com uma atleta surda, representante do Brasil na Surdolimpíadas de 2022.

Faz-se importante salientar aqui a relevância de promover o contato dos estudantes com diferentes modalidades Surdolímpicas e com atletas surdos, reforçando a possibilidades de o surdo engajar-se em outras atividades que ultrapassem a monocultura de cinco modalidades privilegiadas tradicionalmente na escola, quais sejam futebol/futsal, basquetebol, voleibol e handebol (CORRÊA et al., 2019).

Complementarmente, sabe-se que o acesso à diversidade de modalidades esportivas contribui para aquisição de diferentes benefícios físicos. No caso específico do Badminton, estes benefícios incluem o aperfeiçoamento de habilidades motoras básicas (movimentos fundamentais e combinados), desenvolvimento da organização espacial, a coordenação óculo-manual, a coordenação viso-motora, a lateralidade, o equilíbrio, a coordenação fina e grossa e o ritmo

além de reforçar o desenvolvimento da capacidade motora como força, resistência aeróbica, velocidade, flexibilidade e coordenação (GIFFONI, 2014). Alguns dos momentos vivenciados pelos alunos estão apresentados nas Figuras 1 e 2



Considerações finais

Conclui-se que, mesmo diante de desafios a criação de estratégias pelas professoras foram cruciais para o trato pedagógico do conteúdo Badminton culminando com diversos benefícios para os alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental do CAP/INES. Diante do exposto, é importante frisar a necessidade de instalações esportivas adequadas para uma Educação Física escolar de qualidade e segurança. Sugerimos que novos estudos relacionando práticas pedagógicas da Educação Física em escolas de surdos sejam publicizados para ampliar o debate sobre os desafios, estratégias e benefícios dos conteúdos; potencializando assim, o processo de ensino e aprendizagem.

Agradecimentos

Ao amigo e eterno professor de Educação Física do INES, André Costa e Silva (in memoriam) e ao Sebastião Oliveira responsável pelo Projeto Miratus de Badminton, nossa gratidão.

Referências

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

BRASIL. Lei nº. 9.394–24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. (2021). Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria da Educação Básica, 2017.

BUENAGA, V. A.; FERREIRA, A. T. S.; PIMENTEL, C. Educação Física Escolar: estratégias bilíngues para o ensino de crianças surdas da Educação Infantil. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 7, 2022.

CAMPOS, M. de L. I. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p. 37 – 59.

CORREA, M. M. L. et al. O ensino dos esportes de raquete no ambiente escolar. *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 17, n. 1, p. 309-316, mar. 2019.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.

DE ARAÚJO, S. N. et al. A pedagogia crítica da educação física escolar: relatos de uma experiência docente com o Badminton. *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 18, n. 2, p. 93-99, 2020.

DE OLIVEIRA, W. S., DIONYSIO, R. B. Atividades Pedagógicas no Ensino Fundamental para Alunos Surdos: Produção de Material Didático de Matemática para uma prática docente bilíngue. *Revista Educação Especial*, v. 36, n. 1, p. e16/1-19, 2023.

DOS SANTOS FILHA. Educação Física e Surdez. In: FERREIRA, E. L. *Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência*, Intertexto, 2011.

GIFFONI, R. M. O Badminton da Escola: um relato de experiência. *Revista Digital EF Deportes*. Buenos Aires, 2014.

KARNOPP, L. & QUADROS, R. M. (2001). Educação infantil para surdos. In: Roman, E. D. & Steyer, V. E. (Org.). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas, 214-230.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da educação física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846, abr. 2020.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

WINNICK, J. P. *Educação Física e Esportes Adaptados*. 3. ed. Barueri: Manole, 2004.

Intervenções leitoras na educação infantil com alunos surdos: um processo de construção a partir da literatura surda e foco nos direitos de aprendizagem da BNCC.

*Aliomar Araújo Xavier
Claudia Pimentel*

Resumo

A educação de surdos é parte do processo de escolarização de minorias linguísticas em nosso território. É intenção deste artigo demonstrar como a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser articulada aos estudos sobre estratégias didáticas apropriadas à educação de surdos. Entende-se que, para a Educação Infantil, no que tange aos direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), deve-se prever objetivos cognitivos próprios às crianças surdas, tendo em vista as modalidades de aprendizagem viso-gestual-tátil (LADD; GONÇALVES, 2011), fundantes de propostas pedagógicas surdas. Para ampliar as reflexões sobre o currículo e a educação de surdos, foram consideradas as leituras dos livros: *Patinho surdo*, de Karnopp e Rosa (2011); *Cinderela surda*, de Silveira, Karnopp e Rosa (2011) e *Aritmética da Emília*, de Lobato (1995). Como resultados, percebe-se que as adaptações dos clássicos da literatura infantil para a cultura surda são necessárias, principalmente quando se considera o direito de aprendizagem de conhecer-se. Outros clássicos, como a obra de Lobato, abrem espaço para criação de estratégias didáticas que ampliem a compreensão de conceitos ligados ao campo da Matemática de forma a considerar o que está descrito de forma literária, tais como cenários e situações propostas na trama do texto como base para proposição de atividades em sala de aula, para que as crianças entrem na experiência através de recursos didáticos, tais como a teatralização, compreendendo que os campos de experiências propostos na BNCC indicam caminhos para uma didática baseada na vivência e não apenas na transmissão de conteúdos de forma teórica. Entende-se que as modalidades viso-gestual-tátil devem estar ancoradas no contexto significativo do texto literário, quando a proposta é ampliar a compreensão de conceitos a partir do acesso ao livro de

literatura infantil.

Palavras-chave: Literatura infantil; Educação de surdos; Direitos de aprendizagem; BNCC.

Abstract

Deaf education is part of the schooling process for linguistic minorities in our territory. It is the intention of this article to understand how the proposal of the National Common Curricular Base (BNCC) can be articulated to studies on didactic strategies appropriate to the education of the deaf. It is understood that, for Early Childhood Education, with regard to the learning rights established by the BNCC (living together, playing, participating, exploring, expressing and getting to know each other), cognitive objectives specific to deaf children should be foreseen, in view of the visual-gestural-tactile learning modalities (Ladd, 20110), foundations of deaf pedagogical proposals. To broaden the reflections on the curriculum and education for the deaf, the readings of the books were considered: “O Patinho surdo” - Karnopp and Rosa (2011); “Cinderela Surda” - Silveira, Karnopp and Rosa (2011) and “Emília de Lobato’s Arithmetic” (1995). As a result, it is clear that the adaptations of the classics of children’s literature for the deaf culture are necessary, especially when considering the right of learning to know oneself. Other classics, such as the work of Lobato, make room for the creation of didactic strategies that broaden the understanding of concepts, in this case linked to the field of Mathematics, in order to consider what is described in literature, such as scenarios and situations proposed in the plot of the text as a basis for proposing activities in the classroom, so that children can enter the experience through didactic resources such as role playing game, understanding that the fields of experiences proposed in the BNCC indicate ways for a didactics based on experience and not just in the transmission of contents in a theoretical way. It is understood that the visual-gestural-tactile modalities must be anchored in the significant context of the literary text, when the proposal is to broaden the understanding of concepts from access to children’s literature books.

Keywords: Children’s Literature; Deaf education; Learning rights; BNCC.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://www.youtube.com/watch?v=v2H0mYjaKXw&list=PL1Ej31FNzZY4PhygE1jAt-67yeNWzQ4D9&index=14>



Introdução

Partindo do pressuposto de que a educação de surdos é parte do processo de escolarização de minorias linguísticas de nosso território, ainda é preciso ampliar os espaços de trabalho dos professores bilíngues - que dominam a língua de sinais e a Língua Portuguesa escrita -, para que num futuro próximo, ao se pesquisar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), descritores tais como “surdos” apontem caminhos para os profissionais da escola básica que buscam aprimorar: i) a educação de surdos nas escolas regulares; ii) a produção de materiais didáticos e de espaços que venham atender esses alunos com equidade; e sobretudo, iii) a elaboração de um currículo unificado para os ciclos de escolarização da Educação Básica que atenda a essa população de cultura, língua e identidade próprias, assim como se faz pertinente à BNCC, documento instituído pelo Ministério da Educação (MEC), em 06 de abril de 2017, que objetivou a unificação do currículo escolar, a ser ampliado nos sistemas de ensino. Quando, neste documento - na BNCC, fazemos busca com os descritores “surdos”, “educação de surdos” não aparece nenhum resultado na pesquisa, o que justifica as reflexões a seguir, que apontam caminhos para se reconhecer a importância de um documento nacional que proponha bases para um currículo incluyente. No entanto, neste artigo, procuramos trabalhar com o que está proposto na BNCC, articulando a estudos do campo da educação de surdos.

A BNCC aponta que existem mais de “(...) 250 línguas faladas (...)” (BRASIL, 2019, 70) em nosso território. Uma quantidade expressiva para um país que vive a predominância do monolinguismo diante de tamanha diversidade. É pertinente abordar a necessidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ter seu lugar nas salas de aula, principalmente nas salas inclusivas ou bilíngues para surdos e também respeitar o desenvolvimento cognitivo das crianças, como garante a BNCC. Partimos do princípio de que, para o trabalho na educação básica, todos os discentes tenham “uma formação humana integral que vise à construção de uma socie-

dade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2019, p. 25). Pensando nas particularidades do sujeito surdo, é possível afirmar que a formação humana, ao que diz respeito a esses sujeitos, é democrática? Ou se faz necessário uma adequação no processo do ensinar para atender a esses sujeitos de modo equânime?

O berço escolar é a Educação Infantil, caracterizada pela BNCC em três estágios distintos: bebês (0 a 1 ano e meio); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Para esses ciclos são estabelecidos seis direitos de aprendizagem que dão garantia aos eixos estruturantes da Educação Infantil - interações e brincadeiras. Para tanto: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dessa fase, que estão garantidos nos documentos do Ministério da Educação. Compreendendo que a criança aprende através da experiência e não pela informação, a BNCC estipulou cinco campos de experiências para o currículo da primeira etapa da escola básica: O eu, o outro e nós; Corpo, gesto e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, também, Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para concretizar os direitos de aprendizagens e os campos de experiências, o que tem sido executado na Educação Infantil com/de alunos surdos para que tenham garantia desses direitos e garantidos seus objetivos cognitivos? A partir dessas reflexões iniciais, é intenção desse artigo analisar como a literatura infantil pode contribuir para uma educação bilíngue de qualidade.

A seguir, serão apresentadas reflexões sobre intervenções com literatura infantil surda; necessidade de ambientes seguros para atender os alunos respeitando as suas infâncias; os princípios do letramento visual na educação infantil, considerando a pseudoleitura, pois a criança precisa brincar de ler; fazer jogo simbólico; “fazer de conta” que lê. Quando a criança “faz de conta” que lê, ela revela muitos conhecimentos. Também é considerada a relevância do bilinguismo no processo de aprendizagem da criança surda e do uso de objetos, dramatizações e outras estratégias didáticas que tragam o texto literário para a sala de aula de forma a contemplar as modalidades viso-gestual-tátil próprias à aprendizagem dos surdos.

Para tanto, serão analisados três livros de literatura infantil. Apresentamos a seguir algumas reflexões, dialogando com o que o texto literário sugere e o que tem sido proposto para a educação de surdos por alguns pesquisadores da área. Serão considerados aspectos da Base Nacional Curricular Comum, sempre procurando trazer proposições e estratégias didáticas que contemplem a educação

de surdos e também o que é proposto para escola básica atualmente nos documentos vigentes no país, naquilo que tange ao currículo para a primeira etapa da escola básica e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A leitura na Educação Infantil e o desenvolvimento linguístico da criança surda

O que a criança lê na educação infantil é diferente do que nós lemos para ela. Cada criança lê e vê as coisas de seu jeito. Sendo assim, a leitura é singular para cada uma. Quando ainda na infância, sem que a criança domine o código linguístico, não reconhece as letras, não conhece algumas palavras e conceitos, ela narra histórias, lê rótulos, lê imagens; faz uso da imaginação e explora livros e o espaço à sua volta, entendendo a cultura e produzindo cultura; como um ser social.

Para Dondis (2007), ver está relacionado com diferentes habilidades como: “perceber, compreender, contemplar, observar, descobrir, reconhecer, visualizar, examinar, ler, olhar” (DONDIS, 2007, p. 5). A autora afirma que desde o nosso primeiro contato com o mundo exterior passamos a nos organizar, experimentar, gostar, nos emocionar; tudo com base no que vemos, tocamos, e exploramos de corpo inteiro:

A primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil. Além desse conhecimento “manual”, o reconhecimento inclui o olfato, a audição e o paladar, num intenso e fecundo contato com o meio ambiente. (...) - a capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais, as forças ambientes e emocionais. (DONDIS, 2007, p.5-6)

Os sentidos possibilitam perceber o mundo e nos empoderam frente aos elementos naturais e culturais que compõem o universo e tudo que nele existe. Dos sentidos, a consciência tátil, apresentada por Dondis, faz parte dos recursos para a exploração de um cenário percebido através do trio sensorial viso-gestual-tátil definido por Ladd e Gonçalves (2011) como modalidade VGT de aprendizagem. Para os autores, não basta somente assegurar à criança o acesso à escola, pois é preciso fazê-la entender que o ambiente escolar é feito para ela e pensando nela. É importante que a criança perceba a escola como local que satisfaz necessidades de cultura e de identidade; um ambiente que compreende o sujeito linguisticamente e que a criança possa trafegar entre os dois mundos: o seu e o mundo da cultura ouvintista, com orientações afetivas, morais e intelectuais (Ladd; Gonçalves, 2011).

Nas salas de aula de Educação Infantil, é notório como os professores e os gestores orientam a organização das turmas, as mesas, as mochilas, as estantes de livros, os tipos de livros acessíveis a essa faixa etária. O colorido das cadeiras, das mesas, dos parquinhos, dos brinquedos são elementos de relevância nesses espaços. A criança faz leituras de todas essas informações. Espera-se que na escola, em casa e nos ambientes contíguos aos muros das escolas as crianças tenham esse contato com o universo literário, entendido como muito rico em informações e que atende aos olhares curiosos desses leitores, com idade própria a esse ciclo de formação. Além de garantir um ambiente acolhedor, são necessárias estratégias didáticas que oportunizem a compreensão de conceitos. O texto literário é propício para criar um contexto de significação, mas é preciso considerar estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem através das modalidades VGT.

A pseudoleitura muitas vezes se manifesta como reconto das histórias baseado em gravuras, sequências de imagens que aparecem nas ilustrações de cada página dos livros de histórias. É um conto e reconto de histórias que pode acontecer sem sequer a criança ter ouvido o enredo da narrativa ou tentando recriar o que foi ouvido através da leitura feita por leitores fluentes (como familiares e professores). Com alunos surdos da Educação Infantil a proposta pode ser igual: brincar de ler por meio da criação de histórias narradas com apoio de imagens e ilustrações dos livros. De forma lúdica, compartilhar o objeto (o livro), usando a língua identitária da criança, a língua de sinais (TAVEIRA; PIMENTEL; ROSADO, 2022, p. 65), quando a história é narrada, evidenciando ambas as línguas: de sinais e a escrita. Com apoio nas imagens, as crianças recontam as histórias do seu jeito, tendo o livro como apoio da memória, iniciando assim a formação inicial de uma identidade leitora e o desenvolvimento da capacidade de narrar tendo o livro como objeto meio. Mas nem só as ilustrações apoiam as pseudoleituras ou recontos das crianças. Outras estratégias se fazem necessárias muitas vezes.

A apresentação de histórias literárias na Educação Infantil, em turmas de surdos ou com surdos, deve ser cuidada como forma de garantir que as crianças se identifiquem com a arte de narrar. Para tanto, é importante considerar que a criança surda tem estágios de desenvolvimento da aquisição da língua de sinais (KARNOPP; QUADROS, 2001), principalmente quando temos crianças surdas filhas de pais ouvintes ou crianças surdas filhas de pais surdos. O nível de desempenho em relação à língua de sinais tende a mudar de acordo com a interação e o contato que a criança terá com a língua. Para Karnopp e Quadros (2001) a criança surda que tem contato com a língua de sinais desde o nascimento, passa pelos seguintes estágios de desenvolvimento da linguagem: i) período

pré-linguístico; ii) estágio de um sinal iii) estágio das primeiras combinações e iv) estágio de múltiplas combinações.

Ao longo do primeiro estágio “do nascimento ao início dos primeiros sinais” Karnopp e Quadros (2001, p. 3) afirmam, a partir de estudos de Petitto e Marantette (1991), que “o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, surdos e ouvintes” no mesmo estágio de idade (do nascimento ao 14º mês de idade). Karnopp e Quadros (2001) apontam que os bebês surdos apresentam duas formas de balbucio manual - o silábico e a gesticulação. “Em linhas gerais, pela produção do que é denominado balbucio manual, pelos gestos sociais (bater palmas, dar ‘tchau’ e enviar beijinhos, tentar repetir sinais etc...) e pela utilização do apontar” (KARNOPP ; QUADROS, 2001, p. 3).

No segundo estágio, que se desenvolve desde o 12º mês de idade até 2 anos, segundo Karnopp e Quadros (2001), a criança surda passa do apontar para realizar seus gestos como pertencentes ao sistema formal da sua língua de sinais. No terceiro estágio, segundo as autoras afirmam, se iniciam os primeiros sinais com erros pronominais e são observadas as primeiras combinações de dois a três sinais, omitindo-se o sujeito na fala.

No quarto estágio, estágio de múltiplas combinações, de dois a três anos de idade, acontece uma explosão no vocabulário. A partir desse estágio a criança desenvolve-se dentro de um sistema linguístico (KARNOPP; QUADROS, 2001).

Dessa forma, além da língua de sinais, os gestos e a presença de objetos se tornam fundamentais para o desenvolvimento linguístico, o que deve ser considerado em propostas didáticas mesmo após esses primeiros estágios de desenvolvimento linguístico da criança surda. Na escola, a cada novo conceito a ser compreendido pelas crianças, é importante garantir estratégias didáticas que respeitem essas formas de comunicação fundamentais, tais como apontar na presença do objeto, tocá-lo, utilizá-lo como forma de expressão, até que o conceito seja compreendido e possa ser expresso através da língua de sinais. Todo esse processo deve ser alicerçado pelas raízes de sua cultura. As propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem garantir os mesmos direitos cognitivos para crianças surdas e ouvintes, em especial o direito de conhecer-se, guardadas suas especificidades linguísticas e de formas de acesso à cultura, sendo umas mais gesto-visuais-táteis e outras mais auditivas.

Karnopp (2006) enfatiza que literatura surda é todo conjunto literário produzido em prol da língua de sinais, feitos por surdos e/ou pensando na comunidade surda, tendo como objetivo disseminar no meio da comunidade surda os saberes, personagens e os traços dessa cultura.

O contato de uma pessoa surda com livros que descrevem a sua realidade,

ou que apresentam personagens com os quais possam se identificar, dá a possibilidade de conhecer o seu mundo e a a pluricultura do espaço em que esse sujeito está imerso, considerando não só a cultura ouvinte, a Língua Portuguesa escrita e a língua de sinais, mas as diferentes formas de ser e de estar no mundo próprias às diversas minorias e até mesmo ao que é considerado hegemônico a cada época. O direito de aprendizagem de conhecer-se ganha destaque, quando se aproximam os estudos surdos das propostas da BNCC. Algumas questões sobre como fazer e quais estratégias didáticas podem ser utilizadas parecem ser relevantes, quando se sustenta um currículo baseado nos princípios da BNCC.

No que refere aos direitos de aprendizagem de participar, explorar, expressar e conhecer-se, o ideal seria que as crianças, surdas e ouvintes, participassem ativamente das atividades de contações de histórias. O propósito é trazer a criança para o universo enquanto leitora, possibilitando-lhe o direito, se possível, de escolher a literatura, o que merece um olhar atento ao acervo disponível; ter acesso às línguas com a mediação do adulto experiente; as histórias sendo relidas para atender ao nível de compreensão de cada aluno; socializar as impressões sobre a leitura; chamar atenção das crianças por gestos simples e visuais; o contato visual e seguro; o ambiente rico em detalhes e características da história a ser narrada, muitas vezes expressos em objetos, miniaturas, bonecos e elementos da natureza que possam ajudar as crianças a compreender as narrativas. Sendo assim, o professor mediador precisa apoiar as crianças e torná-las autoras de suas histórias, lembrando que a BNCC preconiza a importância de:

(...) explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2019, p. 38)

Ao que compete o direito de conhecer-se, a literatura, atende de uma forma muito singular as identidades surdas e ouvintes. No entanto, é importante basear-se em critérios ao procurar formar um acervo de livros na escola. Para Mourão (2011):

(...) a Literatura Surda é composta de histórias que circulam na comunidade surda, através da língua de sinais, tendo como foco a valorização e o uso de Língua de Sinais, o empoderamento dos surdos e a descoberta

da identidade surda, etc. No entanto, há livros que tematizam a língua de sinais e os surdos a partir de uma representação normalizadora, ouvintista. (MOURÃO, 2011, p. 57)

Mourão (2011) nos ajuda a refletir sobre o direito das crianças surdas se conhecerem melhor, quando a literatura apresentada e trabalhada na Educação Infantil é embasada na identidade desses sujeitos. Espera-se que os livros selecionados colaborem para a construção de uma imagem positiva de si e de seu grupo de pertencimento. No trabalho com os livros é importante considerar a apresentação da obra, o processo de pseudoleitura, o conto e o reconto das histórias e os recursos como cenários e objetos, para contextualizar conceitos. As apresentações feitas pelos mediadores (professores) também precisam oferecer às crianças gestos de leitura como o abrir e o fechar dos livros, o virar das páginas, a consideração com as ilustrações, olhares, gestos e sinais, de forma a manter presentes tanto o texto escrito como a língua de sinais, além de recursos GVT, sempre que for necessário para ampliar a compreensão de conceitos por parte das crianças.

Algumas propostas com literatura surda

A riqueza de detalhes nas literaturas surdas faz toda a diferença. Muitos clássicos foram adaptados e sofreram alterações nas características dos personagens, no clímax dos contos, no cenário onde a narrativa é apresentada. Em outros livros, encontramos a autoria surda, ou apresentam elementos que fazem menção a características da comunidade surda. Por isso, em análises de livros de literatura surda é possível viajar nesse universo e perceber quão importante se faz a minuciosidade dos detalhes e quão rica fica a literatura quando exposta ao sujeito, para que ele se sinta pertencente àquela narrativa; como aponta Stock (2010):

[...] alguns livros clássicos infantis foram adaptados para a Libras – Língua brasileira de Sinais, com roteiros, histórias e personagens surdas com a sua cultura. Usando o recurso como o desenho do sinal com objetivo de ampliar o vocabulário da criança surda, fazendo com que ela construa a sua identidade e sua subjetividade como sujeito surdo. (STOCK, 2010, p. 2)

A partir dessas reflexões iniciais, foram analisados três livros, procurando perceber suas contribuições para a educação de surdos de forma a garantir seus direitos de aprendizagem, conforme proposto na BNCC.

O primeiro livro – Patinho surdo (2011) – é uma versão adaptada da narra-

tiva clássica *O Patinho Feio*, de autoria de Hans Christian Andersen. A adaptação, ou releitura, foi realizada pelos autores Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa (2011), ilustrada por Maristela Alano e publicada pela editora ULBRA. Foi considerada a segunda edição, do ano de 2011, tendo sido sua primeira versão lançada em 2005 por meio da Universidade Luterana do Brasil em Canoas/RS.

O Patinho Feio é um clássico da literatura infantil. Um texto que pode ser caracterizado pelo preconceito e menosprezo dos irmãos em relação a um dos patinhos (que não é patinho). A releitura que os autores propuseram ao livro clássico o deu origem a *O patinho surdo*, que coloca esse personagem surdo no mesmo lugar do patinho feio, em um ambiente de exclusão e opressão.

É possível perceber e analisar que em ambientes escolares com um ou dois alunos surdos, a situação é a mesma. O aluno se percebe excluído, tenta se encontrar. Quando tem contato com a sua comunidade, encontra a sua cultura, seu desenvolvimento é significativo. Por essa razão, vale refletir: se naquele lago não estivessem aquelas outras aves se comunicando por língua de sinais, como o livro apresenta, o que aconteceria com o patinho surdo? Se essa história fosse reescrita mais uma vez, seria possível a família do patinho surdo perceber sua singularidade como membro da família aquietando-o com caminhos e soluções? Como a escola pode intervir nessas situações?

A segunda literatura – *Cinderela surda* – é uma releitura do conto de fadas *Cinderela*. A adaptação foi elaborada por Caroline Hessel Silveira, Lodenir Becker Karnopp e Fabiano Souto Rosa (2011). As ilustrações são de Caroline Hessel Silveira e Marianne Stumpf, que revisaram a escrita de sinais (SignWriting). Esse conto de fadas já está na terceira edição. A primeira versão dessa adaptação foi publicada em 2003, a segunda em 2007, a terceira, que será aqui considerada, é de 2011, com uma segunda impressão em 2015, na cidade de Canoas/RS. A Universidade Luterana do Brasil possui direitos reservados para esta edição.

Esta é uma obra de caráter narrativo curto e apresenta um conto de fadas. Na apresentação da obra os autores relatam a importância dessa escrita, enfatizando que não foram eles os primeiros a usar essa versão, pois outros já haviam feito releituras dessa obra para a literatura surda, sendo um texto bastante conhecido na comunidade surda, com o objetivo de recontar essa história a partir da perspectiva da cultura surda. Relatam os autores (HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2007) que por meio da experiência visual produziram essa obra. O conto apresenta uma jovem surda que convive com a madrasta e as irmãs que pouco sabem língua de sinais, e é surpreendida quando encontra um príncipe surdo. A litera-

tura apresenta um modelo de cidadão muito presente no dia a dia: uma pessoa surda, filha de pais ouvintes e a família toda de ouvintes que sabem pouco sobre língua de sinais.

Como elementos textuais, é possível perceber que os autores usaram a escrita da língua de sinais SignWriting, evidenciando que além dos sinais fazerem parte da língua dos surdos, existe uma escrita própria. É portanto um artefato cultural para o sujeito surdo. A luva que é perdida, no lugar do sapatinho de cristal da versão tradicional do conto da Cinderela, expressa uma coerência muito relevante entre a língua de sinais e o objeto usado para identificar Cinderela. O livro apresenta uma gama de imagens, relatando as cenas de cada ação, dessa forma possibilitando um entendimento visual significativo para a criança surda. Por fim, a obra Cinderela Surda apresenta a Língua Portuguesa escrita, como língua de instrução. Com isso, o livro merece ser contemplado em sala de aula com crianças surdas por trazer: o tema da língua de sinais, a língua de instrução escrita, a escrita da língua de sinais, um cenário criado por ilustrações, a cultura surda sendo fortemente evidenciada.

Sobre a personagem: a trajetória da personagem principal é um marco na vida de qualquer criança surda. O universo é unilateral, somente seu, a solidão da personagem surda até que exista o encontro entre as identidades. A partir desse encontro, de agentes culturais que se socializam com os mesmos valores socioculturais, existe um engajamento mútuo entre os pares. Por suas características, é um livro que merece ser apresentado para as crianças surdas.

A terceira narrativa, *Aritmética da Emília* (1995), não faz parte da literatura surda. Para Mourão (2011), a literatura surda tem três características básicas: ter sido traduzida de um código linguístico para a Libras; ter passado por um processo de adaptação – ser fruto de uma obra já existente e ter sido adaptada com algum elemento da cultura surda na reconstrução da obra, e a obra pode ser produzida, criada por um indivíduo surdo. Sendo assim

A literatura surda traz histórias de comunidades surdas, os processos sociais e as práticas discursivas relacionadas que circulam em diferentes lugares e em diferentes campos. O envolvimento que as comunidades surdas compartilham, não é somente interno à comunidade, mas também externo, com comunidades ouvintes, através da participação tanto de sujeito ouvintes quanto de sujeitos surdos. (MOURÃO, 2011, p. 50)

O livro *Aritmético da Emília* (1995) não faz parte dos eixos que ali-

cerçam a literatura surda como caracteriza Mourão, contudo, Monteiro Lobato, escritor de extrema minuciosidade nos detalhes na descrição de cenário e de personagens de suas narrativas, apresenta um conteúdo necessário para a educação de surdos nesse livro: os números e as diversas operações basilares da Aritmética. Ele traz a Matemática e apresenta o universo numérico, de forma lúdica e acessível. A forma de narrar de Monteiro Lobato sugere teatralizações, o que para a educação de surdos é uma estratégia didática interessante, que pode ser usada na Educação Infantil. A temática do livro não se restringe a essa etapa da escolarização, e se expande ao ensino de crianças surdas e ouvintes também nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

O livro é dividido em 19 capítulos pequenos: I. A ideia do Visconde; II. Os Artistas da Aritmética; III. Mais Artistas da Aritmética; IV. Manobra dos Números; V. Acrobacias dos Artistas Arábicos; VI. A primeira reinação; VII. A segunda reinação; VIII. A terceira reinação; IX. Quindim e Emília; X. A reinação da igualdade; XI. As Frações; XII. Mínimo Múltiplo; XIII. Somar frações; XIV. Subtrair Frações; XV. Multiplicar Frações; XVI. Dividir Frações; XVII. Os decimais; XVIII. As Medidas e XIX. Números Complexos.

Dos dezenove capítulos, o primeiro e o segundo, pensando na imersão do aluno surdo da Educação Infantil, apresentam conteúdo da matemática que sugerem uma transposição didática com criação de objetos, cenários e interações, que contemplam as modalidades de ensino aprendizagem viso-gestual-tátil (VGT), como diversos autores sugerem como ideal para a educação de surdos.

O livro começa a ser narrado a partir de uma ideia do Visconde, pela necessidade do grande grupo da turma do Sítio (os personagens Dona Benta, Narizinho, Pedrinho, Tia Anastácia, Quindim etc) fazerem uma viagem diferente de todas as viagens que eles haviam feito. Uma viagem diferente da que a Dona Benta havia proposto ao País da Gramática. Desta vez, eles fariam uma viagem ao país dos números: “A Terra da Matemática - dizia Visconde, ainda é mais bonita que a Terra da Gramática, e eu descobri uma Aritmética que ensina todos os caminhos. É lá o país dos Números”. (LOBATO, 1995, p. 8).

Lobato descreve a reação entusiasmada dos personagens e como essa viagem seria feita: “Em vez de irmos passear no País da Matemática, é o País da Matemática que vem passear em nós” (LOBATO, 1995, p. 8). Os personagens em euforia se questionam como isso vai acontecer. O Visconde, sabiamente, responde que “(...) Da maneira mais simples. Vou organizar um circo (...)” (LO-

BATO, 1995, p. 8). Um espaço como um circo atrai a atenção de toda criança, pelo universo colorido e com tantos personagens que passeiam e trafegam nesse imaginário. Neste cenário apresentado por Lobato, os artistas desse circo são os protagonistas da aritmética: os números.

Atenção! Os artistas do País da Matemática vão entrar no picadeiro. Um, dois e ... três! - rematou ele (Visconde), estalando no ar o chicotinho.

Imediatamente o cobertor que servia de cortina abriu-se e um grupo de artistas da Aritmética penetrou no recinto.

São os Algarismos! - berrou Emília, batendo palmas e já de pé no seu tijolo, ao ver entrar na frente o 1, e atrás dêle o 2, o 3, o 4, o 5, o 6, o 7, o 8 e o 9! Bravos! Bravos! Viva a Macacada numérica! (LOBATO, 1995, p. 9)

Ao adentrar na Aritmética da Emília (1995), é perceptível como faz sentido a ideia de construir estratégias didáticas tangíveis ao sujeito surdo. Stock (2010) diz que clássicos da literatura foram adaptados para Libras. Imaginemos a narrativa de Lobato traduzida para a língua de sinais, convidando as crianças da Educação Infantil a conhecerem esse mundo da Matemática, como bem define o personagem Visconde, através da criação de um circo em sala de aula. A criança, nesse momento da infância, tem oportunidade de entrar em contato com informações através do contato físico, tátil e gestual na dramatização do circo vivo, e com “personagens matemáticos” com os quais a criança pode ter contato direto com cada elemento envolvido na teatralização dos conceitos em questão.

É preciso frisar que o que compete ao aluno de Educação Infantil sobre a linguagem matemática é conhecer os algarismos de forma lúdica garantindo seus direitos de aprendizagem como estabelece a BNCC. No entanto, a construção da narrativa de Lobato e sua inventividade, além das interações entre os personagens, geram imagens e soluções descritas de tal forma que apoiam os professores a se aventurarem na reconstrução de cenários e teatralizações para uso na sala de aula, de forma que a criança compreenda os conceitos através de materiais concretos lúdicos, situações inventivas e, ao mesmo tempo, reconheçam que essas estratégias se baseiam na leitura do livro.

A leitura de Lobato à luz das reflexões sobre adaptações de livros à cultura surda e sobre as questões próprias das pedagogias surdas, que destacam as modalidades de interação e conhecimento viso-gesto-tátil, revela um texto literário rico em descrições visuais de cenas que sugerem ao professor a construção de recursos bi e tridimensionais para auxiliar a compreensão das crianças e jovens

tanto da narrativa literária como, no caso do livro *Aritmética* de Emília (1995), conceitos matemáticos. Seria importante, portanto, construir o cenário descrito na narrativa em sala de aula ou no pátio da escola e configurar o ambiente escolar para que as crianças surdas ou ouvintes embarquem nessa visita ao país da matemática no “sítio-escola”. A literatura na sala de aula requer um professor atento às sugestões textuais para trazer para seus alunos objetos reais, brinquedos, maquetes e estratégias que extrapolem o texto verbal para que a leitura seja uma ponte para conhecer o mundo e através dele permitir que o leitor se conheça melhor e compreenda melhor conceitos e narrativas presentes nos livros.

Como afirma Mourão (2011), no processo de tradução e adaptação do texto literário escrito em Língua Portuguesa para Libras há um envolvimento cultural de comunidades. Sendo assim, como tantas outras literaturas que sofreram adaptações, seria importante contemplar também a temática da Matemática de forma lúdica como sugere a obra de Monteiro Lobato, sendo adaptada para uma Literatura Surda. São muitos os detalhes que o livro *Aritmética* de Emília (1995) apresenta do universo dos números, e merece ser visto, contado, recontado e adaptado, não somente na Educação Infantil, mas em todo o ciclo de formação da Educação Básica. Outrossim, Monteiro Lobato é um clássico da literatura infantil nacional. É necessário considerar as pesquisas atuais da Matemática, mas o contexto lúdico em que são apresentados os conceitos matemáticos na obra de Lobato serve como exemplo para criações e adaptações para a sala de aula. A escolha desse livro deve-se ao fato de contemplar conceitos na área da Matemática, o que raramente é percebido na literatura.

Considerações finais

A partir de reflexões sobre a Literatura Surda no contexto da Educação Infantil com alunos surdos em vista dos direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC, podemos relacionar tais direitos com o processo de garantir à criança surda o acesso à Literatura. É preciso que respeitemos as possibilidades de cada criança e apresentemos literaturas de forma que tenham acesso à: i) língua de sinais, ii) personagens e contextos relacionados à surdez, iii) criação de autores surdos que de fato sejam pertinentes ao ciclo de formação e conhecimento ao serem selecionados para a leitura na escola, iv) adaptações a materiais, objetos e outros elementos que o professor selecione de forma criteriosa com o objetivo de favorecer que as crianças compreendam diferentes conceitos presentes no texto literário, sejam eles matemáticos ou outros, sem perder de vista os elementos trazidos pelo texto literário, sejam conceitos, personagens, encenações e demais

elementos da composição textual.

Entende-se que a literatura surda possibilita às crianças pequenas a reflexão sobre quem são e a perceberem que, em meio às diferenças, existem lugares de encontro com seus pares e que podem construir sua identidade com os personagens, tais como o Patinho Feio e a Cinderela Surda, mas também como conhecimentos de outras áreas do conhecimento, como a Matemática. É importante, contudo, criar estratégias didáticas que promovem a experiência da criança de corpo inteiro, através de dramatizações, jogos simbólicos, brincadeiras, de forma que a educação de surdos contemple emoções e a possibilidade de construir conhecimentos através das modalidades sensoriais viso-gestual-tátil (VGT), como apresentado nas pesquisas de Paddy Ladd e Janie Gonçalves (2011).

Referências

- ALVES, A; FERRAREZI, Ludmila; ROMÃO, L M S. Leitura de Barraco: a semente da leitura, o discurso e os movimentos do sujeito. *ALED* 7 (2), 2007. pp. 5-20.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2019.
- DONDIS, D. A. Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller de. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org.). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas, 2001, p. 214-230. Disponível em: <https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Karnopp_Muller_EducaC3A7ao_infantil_surdos_cero_seis_anos_2001.pdf>. Acesso em: Jul de 2022.
- KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. Patinho surdo. 2ª.ed. Canoas: ed. ULBRA, 2011.
- KARNOPP, L. B. (2006). Literatura Surda. *ETD - Educação Temática Digital*, 7(2), 98-109. Disponível em: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101624>>. Acesso em: Jul de 2022.
- LOBATO, Monteiro. Aritmética da Emília. 29ª ed. 8ª reimpressão. São Paulo: ed. Brasiliense, 1995.
- LADD, Paddy; GONÇALES, Janie Cristine do Amaral. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (orgs). *Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed ULBRA, 2011.
- MARQUES, H de C R, BARROCO, S M S; SILVA, T dos S. O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para Crianças Ouvintes e Surdas: Considerações com Base na Psicologia Histórico-Cultural. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, v. 19, n. 4, p. 503-518, Out.-Dez., 2013.
- MARTINS, V R de O; ALBRES, N de A; SOUSA, W P de A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. *Pro-Posições* | v. 26, n. 3 (78) | p. 103-124 | set./dez. 2015.
- MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de sinais*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2011.
- PETITTO, L. A. and MARENTETTE, P. F. Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science* 251, p. 1493-6, 1991.

SILVEIRA, C H; KARNOPP, L B; ROSA, F S. Cinderela Surda. 3 ed. Canoas: ed. ULBRA, 2011.

STOCK, I. M. – A Importância da Literatura Surda no Desenvolvimento Educacional da Criança Surda. Revista Eficaz – Revista científica online z ISSN 2178-0552, 2010.

TAVEIRA, Cristiane. C.; PIMENTEL, Cláudia.; ROSADO, Luiz A. da S. Conto e reconto de histórias para crianças surdas: mapeando estratégias, técnicas e objetivos. Revista educação e Cultura Contemporânea. v. 19, n. 57, p. 62-86, 2022.

A proposição de um visualcast intercultural, pensado a partir da cultura surda, tendo como tema a mata atlântica e os povos originários

*Priscila Maria de Oliveira Dias
Thais Almeida Cardoso Fernandez
Raquel Alves Bozzi
Nathália Barros Ferreira
Wilson Fernando Pereira da Silva*

Resumo

O trabalho apresenta as ações extensionistas desenvolvidas na interseção dos projetos “Caminhos para Educação Intercultural a partir do Encontro de Saberes: produção coletiva de materiais didáticos inclusivos” e “BioLibras”. Partindo da identidade surda, da Libras e do ensino de Ciências para os surdos do município de Viçosa (MG) e região, a educação intercultural dá foco à diversidade biocultural do Brasil, abordando a realidade dos povos tradicionais e indígenas nas escolas. Com o propósito de que todas/os vivenciem essa educação intercultural, pessoas surdas também devem ser incluídas nesse cenário, que aproxima a ciência da diversidade encontrada em sala de aula. Este trabalho apresenta a construção de um material didático intercultural e inclusivo. A história sobre a Mata Atlântica foi contada junto a uma mestra indígena Pataxó, que trata da diversidade biocultural e da presença dos povos originários na Mata. A partir desse material, produzido em áudio, o grupo de trabalho pensou em um material visual para a educação de pessoas surdas. Foi estruturada a proposta do Visualcast, recurso educativo inclusivo complementar ao Podcast. O Visualcast foi estruturado a partir da interpretação da história em Libras e do uso de imagens representativas das histórias, utilizando as representações imagéticas indígenas, que apoiarão o entendimento das pessoas surdas sobre o tema. O Visualcast visa promover o diálogo intercultural numa perspectiva de construção coletiva de saberes sobre a vida, focada na alteridade e no conhecer para entender e para valorizar o diferente, sendo um material didático bilíngue e disponível para acesso.

Palavras-chave: Material didático intercultural. Educação de Surdos. Povos originários. Minorias linguísticas.

Abstract

The work presents the extensionist actions developed at the intersection of the projects “Paths for Intercultural Education from the Meeting of Knowledge: collective production of inclusive didactic materials” and “BioLibras”. Starting from the deaf identity, Libras and the teaching of science for the deaf in the municipality of Viçosa, MG and region, intercultural education focuses on the biocultural diversity of Brazil, addressing the reality of traditional and indigenous peoples in schools. In order for everyone to experience this intercultural education, deaf people should also be included in this scenario that brings science closer to the diversity found in the classroom. This work presents the construction of an inclusive intercultural didactic material. The story about the Atlantic Forest was told together with a Pataxó indigenous teacher, who deals with biocultural diversity and the presence of indigenous peoples in the forest. From this material, produced in audio, the working group thought of a visual material, for the education of deaf people. The Visualcast proposal was structured, an inclusive educational resource complementary to the Podcast. The Visualcast was structured based on the interpretation of the story in Libras and the use of representative images of the stories, using indigenous imagery representations, which will support the understanding of deaf people on the subject. The Visualcast aims to promote intercultural dialogue in a perspective of collective construction of knowledge concerning life, focused on otherness and on knowing to understand and value the different, being a bilingual teaching material available for access.

Keywords: Intercultural didactic material. Deaf Education. Original peoples. Linguistic minorities.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**



<https://www.youtube.com/watch?v=S83PSXVvEAc&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzO4D9&index=16>



Introdução

A “Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais” da UNESCO (1978) foi um documento pioneiro na promoção da educação intercultural. Nela se reconhece que todas as culturas contribuem para o progresso da humanidade e são um patrimônio comum. Essa declaração valoriza a diversidade cultural, promovendo o diálogo e o respeito entre os diferentes grupos étnicos e culturais (UNESCO, 1978). Candau (2008) salienta a relevância da interculturalidade enquanto uma abordagem para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, por articular políticas de igualdade com as de identidade, com o reconhecimento e a valorização de ambas.

A interculturalidade promove o diálogo e a cooperação entre grupos culturais diversos, busca a superação de desigualdades e a promoção da igualdade de direitos e oportunidades para todos (CANDAU, 2008). A educação intercultural é uma abordagem pedagógica que busca promover o encontro e o diálogo entre narrativas culturais diferentes. Ela vai além do reconhecimento da diversidade, buscando criar oportunidades para que os indivíduos possam se envolver de maneira profunda e complexa com perspectivas culturais diversas.

Nesse contexto, o encontro e o confronto de diferentes narrativas se tornam momentos de aprendizado e crescimento pessoal, proporcionando experiências enriquecedoras que desafiam e acolhem, simultaneamente. A educação intercultural busca promover ambientes em que o conflito e o acolhimento sejam abordados de forma não superficial, permitindo um desenvolvimento mais completo dos sujeitos envolvidos (FLEURI, 2001). Promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimídias (NANNI, 1998, p.50).

Uma educação intercultural pode contribuir com a promoção de sociedades inclusivas e respeitadas, nas quais as diferenças são consideradas como enriquecedoras. No Brasil, destacamos a relevância da interculturalidade, principalmente pela sua imensa diversidade étnica e cultural. O país é marcado pela presença de povos indígenas, afrodescendentes, europeus e de diversas outras origens. A hegemonia do currículo eurocêntrico precisa ser rompida, pois há muito tempo foi dominante nas práticas educacionais. Ao trazer a ciência da diversidade para dentro da sala de aula, é fundamental incluir também a perspectiva dos surdos nesse cenário.

Pensando na consideração dos surdos no contexto da educação intercultural, temos que os movimentos surdos apontam para a construção de outra história para sua educação, uma história que não a da falta. Temos sugerido caminhos e mostrado que recursos sociais e artefatos culturais podem tornar a surdez aquilo que ela realmente é: uma diferença a ser respeitada. Os surdos não querem que contem sobre eles histórias heroicas de superação, querem que seja colocada sua capacidade virtual para uma educação que não é menos nem mais do que a dos outros, mas é diferente (STUMPF, 2008, p. 23).

Isso implica em (re)pensar a estruturação do currículo, incluindo conteúdos sobre a história, a cultura e as contribuições da comunidade surda. Também em como possibilitar o acesso à educação por meio da língua de sinais, como primeira língua, nos espaços educacionais, na representatividade surda, na presença e atuação dos intérpretes educacionais de Libras-Português, na participação ativa dos estudantes e na proposição de materiais didáticos. Esses são aspectos que vão ao encontro daqueles elucidados por Nanni (1998), mencionados acima.

Ao considerar os estudantes surdos no cenário da educação intercultural, estaremos fortalecendo a diversidade biocultural brasileira e contribuindo para uma educação mais justa, inclusiva, que preza pela pluralidade de culturas, de ser e de se expressar. Assim, o objetivo deste trabalho foi elaborar um material didático intercultural, no formato de um Visualcast, denominado “A Mata Atlântica e os povos originários”, a partir do diálogo entre estudantes e professores da Universidade Federal de Viçosa, a comunidade indígena e a comunidade surda.

Considerando a diversidade existente no espaço educacional, são necessários esforços e a consideração da mesma para a escolha das estratégias metodológicas. Ao direcionarmos nossas reflexões aos estudantes surdos, temos que são estudantes que se comunicam e aprendem por meio de uma língua de modalidade gestual-visual, a língua de sinais. A visualidade é um aspecto que pode ser explorado a favor do processo de ensino e aprendizagem. Lacerda, Santos e Caetano (2021) destacam diferentes possibilidades de elementos imagéticos para o ensino, como maquetes, desenhos, mapas, gráficos, fotografias, dentre outros. Outra possibilidade é o Visualcast, com destaque para o intérprete de Libras-Português.

1 A elaboração e o contexto da pesquisa

Foi realizada uma pesquisa colaborativa, com a participação ativa de diferentes autores, sendo eles estudantes e professores da Universidade Federal de Viçosa (UFV), a comunidade indígena e a comunidade surda. A pesquisa colabo-

rativa reconhece que os diferentes atores possuem conhecimentos e habilidades valiosas, que contribuem com o desenvolvimento da pesquisa. Esta abordagem busca valorizar e integrar os diferentes conhecimentos, promovendo a aprendizagem e a troca de saberes entre os participantes. Com a pesquisa colaborativa, busca-se a produção de conhecimentos relevantes, aplicáveis e contextualizados (DESGAGNÉ, 2007).

A pesquisa colaborativa, segundo Magalhães e Santos (2016), é uma abordagem metodológica, utilizada no campo da educação, que reconhece a construção do conhecimento por meio das interações entre os sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, busca-se promover transformações por instrumentos que permitem aos indivíduos refletir sobre os sentidos e significados de suas próprias ações e das ações dos demais. Essa abordagem valoriza a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, visando à construção coletiva do conhecimento e à promoção de mudanças significativas nas práticas educacionais.

O início desta pesquisa foi em 2022, a partir da interseção de dois projetos: “Caminhos para a Educação Intercultural a partir do Encontro de Saberes” e “BioLibras: a identidade surda, o aprendizado da Libras e o ensino de Ciências a partir da realidade dos estudantes surdos do município de Viçosa, MG e região”, ambos desenvolvidos na UFV. Esses projetos foram elaborados em diálogo: o primeiro com as comunidades tradicionais representadas no Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais, o segundo com a comunidade surda.

O Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - Plantas Medicinais é uma iniciativa que busca construir um acervo de forma participativa e coletiva, envolvendo as comunidades tradicionais. Seu objetivo principal é promover o diálogo estreito com essas comunidades, fortalecendo a educação do campo, a educação intercultural e a pesquisa intercultural. Ao envolver as comunidades tradicionais no processo de construção do Acervo, o Grupo Entre Folhas busca valorizar e preservar os conhecimentos, práticas e saberes dessas comunidades, reconhecendo sua importância para a diversidade biocultural. Isso contribui para fortalecer a identidade cultural dos povos tradicionais e promover a valorização de seus modos de vida.

Além disso, o Acervo Biocultural também tem o objetivo de apoiar os povos tradicionais em suas demandas por direitos. Ao documentar e compartilhar informações sobre suas práticas e conhecimentos, o acervo contribui para reforçar suas reivindicações e lutas por autonomia, território, recursos naturais e respeito à sua cultura. Essa abordagem colaborativa contribui para a construção de uma

Universidade mais democrática e igualitária, que valoriza e respeita a diversidade cultural e promove a interação entre diferentes saberes.

O espaço físico do Acervo é uma instalação artístico-pedagógico-cultural, cujo objetivo é ser um espaço educativo para a promoção da educação intercultural, antirracista, territorializada e voltada para o campo. Nessa sala, são desenvolvidas atividades que buscam valorizar e respeitar as diferentes culturas presentes na sociedade, especialmente as culturas tradicionais e dos povos do campo. É um ambiente de aprendizado que proporciona o encontro de saberes, a troca de experiências e o fortalecimento da identidade cultural. Por meio de exposições, oficinas, rodas de conversa e outras atividades, o espaço busca contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade cultural do Brasil.

O Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais foi criado em 1989 por estudantes que tinham interesse em estudar as plantas medicinais. Com o apoio de dois professores da UFV, o grupo foi formado, e, desde então, tem sido parceiro da universidade. Ao longo de 34 anos, o grupo tem se dedicado a realizar atividades e projetos de formação, extensão e pesquisa -- com um enfoque agroecológico -- nos processos fisiológicos e nos métodos de manejo dos cultivos. Além disso, o grupo também tem buscado resgatar e valorizar os conhecimentos tradicionais relacionados ao uso das plantas medicinais. O Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais promove uma abordagem agroecológica, integrando aspectos biológicos, ambientais, sociais e culturais no cultivo e uso de plantas medicinais. Valoriza a diversidade e sistemas de produção sustentáveis, resgatando conhecimentos tradicionais em colaboração com as comunidades locais.

O Grupo tem se destacado como um espaço de ciência intercultural, promovendo a integração de diversos saberes e culturas no estudo das plantas medicinais. Valorizando tanto os conhecimentos científicos ocidentais quanto os saberes tradicionais e indígenas, o grupo possibilita uma troca de experiências e conhecimentos entre diferentes comunidades, tornando a ciência mais inclusiva e diversa. Ao reconhecer a importância da diversidade cultural e dos saberes ancestrais, o Entre Folhas contribui para uma visão mais ampla e plural da ciência. A parceria entre estudantes, professores e a comunidade acadêmica fortalece a educação, pesquisa e extensão, fomentando a troca de saberes e a formação de novos profissionais.

O BioLibras é um projeto de extensão da UFV que visa promover a educação bilíngue de crianças e adolescentes surdos de Viçosa (MG) e região. Iniciado em 2015, o projeto busca ressignificar o ensino de Ciências aos estudantes surdos, incorporando a língua brasileira de sinais (Libras) e pensando o ensino que leva

em consideração esses sujeitos. Os participantes do projeto são crianças e adolescentes surdos, juntamente com seus familiares. As atividades são conduzidas por um professor surdo, pedagogo e mestre em Educação em Ciências e Matemática. O objetivo principal é promover a educação e a autonomia dos estudantes, valorizando sua língua e cultura. As atividades ocorrem, semanalmente, na Sala de Aprendizagem Bilíngue (SAB) da UFV (FERNANDEZ et al., 2007).

O material elaborado foi resultado de uma pesquisa colaborativa por envolver a união de dois projetos, com a participação de várias pessoas em diferentes etapas da produção do material didático intercultural e inclusivo. A colaboração ficou evidente na forma como esses dois projetos se integraram e contribuíram com seus conhecimentos específicos, somando esforços para alcançarem os objetivos propostos. Nesse contexto, a pesquisa se destacou por incorporar e valorizar a perspectiva e o conhecimento de grupos diversos, como a comunidade surda, a comunidade indígena e os estudantes e professores envolvidos.

A união de dois projetos distintos também contribuiu para a diversificação de saberes e experiências, resultando em um enriquecimento mútuo e na construção de um material didático mais inclusivo e abrangente. Por meio da colaboração, foram criadas oportunidades para diálogo, troca de ideias e construção de conhecimentos, deixando o material mais aberto, plural e representativo das diferentes perspectivas envolvidas. Ao unir projetos e envolver várias pessoas, promovemos uma abordagem mais holística e interdisciplinar, reconhecendo a importância da interação entre diferentes campos de conhecimento para a produção de resultados significativos.

A participação do BioLibras no projeto foi essencial e desempenhou um papel fundamental na sua execução e alcance dos objetivos propostos. Com experiência na educação bilíngue e biocultural dos surdos, o BioLibras trouxe uma valiosa contribuição na elaboração do material didático e proporcionou uma abordagem sensível e inclusiva, levando em consideração as características linguísticas e culturais desse público específico. A presença do BioLibras permitiu a interação direta com a comunidade surda. Tal interação foi fundamental para a compreensão das demandas e interesses dos estudantes surdos, o que garantiu um material didático adequado e significativo para eles. Além disso, o BioLibras também contribuiu com a gravação da tradução em Libras.

A participação do Acervo Biocultural também foi de extrema importância na construção do material didático intercultural e inclusivo, e a sua colaboração trouxe uma perspectiva ampla e diversa para o projeto. O Acervo Biocultural possui experiência em abordagens interculturais e valorização dos saberes tradicionais e indígenas, o que complementou de forma significativa a temática

abordada no Visualcast sobre a Mata Atlântica e os povos originários. Com a colaboração do Acervo Biocultural, foi possível enriquecer o conteúdo do material didático com informações e conhecimentos tradicionais sobre a cultura dos povos originários. Além disso, a valorização da cultura e da troca de saberes proporcionou uma perspectiva mais inclusiva e diversa sobre a Mata Atlântica, ressaltando a importância da conservação desse bioma e o respeito às comunidades indígenas, e reconhecendo a relevância da cultura e dos saberes ancestrais na construção do conhecimento.

A produção do material didático intercultural e inclusivo foi realizada em diferentes fases, buscando garantir um processo de construção coletiva e participativa. Essas fases permitiram uma abordagem cuidadosa e abrangente na construção desse material didático, buscando valorizar as perspectivas e conhecimentos das comunidades envolvidas e promover uma educação mais diversa, inclusiva e respeitosa.

Elaborar qualquer material didático é uma etapa importante no processo educacional, pois ele desempenha um papel crucial na aprendizagem (tanto para o professor como para o aluno), fornecendo recursos e informações que apoiam o ensino e a aprendizagem. O material didático deve ser projetado para auxiliar os educadores a dialogar e partilhar conhecimentos com seus alunos, além de ser necessário levar em consideração diversos aspectos, como os objetivos de aprendizagem, as características dos alunos, as metodologias de ensino, os recursos disponíveis e as diretrizes curriculares.

2 A elaboração do material didático intercultural

A produção do material didático intercultural foi realizada em diferentes fases, visando garantir um processo organizado e estruturado. Cada fase teve objetivos específicos e atividades direcionadas para a criação do material, levando em consideração a interculturalidade e a inclusão. O projeto começa com encontros mensais envolvendo os membros do Acervo Biocultural, que são professores e estudantes da UFV, e pessoas com algum vínculo com os temas e a abordagem do grupo, mais especificamente com o grupo dedicado à produção de materiais didáticos.

Na primeira fase do projeto, a decisão de criar um material inclusivo, que abrangesse diversas perspectivas culturais, foi tomada durante uma reunião. Isso marcou o início de uma série de diálogos e encontros para definir o propósito, o tema e o texto-base do material. Cada passo foi planejado para garantir a qualidade e a eficácia do material final.

O texto foi revisado e serviu como base central para a produção do material didático. A colaboração entre a professora Thaís Fernandez e a mestra dos saberes, Mayo Pataxó, foi evidente na criação do material, destacando a integração de diferentes saberes e perspectivas culturais. Essa abordagem intercultural e colaborativa, durante o desenvolvimento do texto, visou assegurar a representatividade e a diversidade de vozes e conhecimentos.

A Mata Atlântica é um bioma rico em biodiversidade e abriga uma grande variedade de espécies vegetais e animais. Além disso, ela é lar de diversos povos originários que habitaram nessas terras há milhares de anos, mantendo uma relação harmoniosa com a natureza. Nosso texto-base do Visualcast destaca como essa comunidade tem um conhecimento ancestral sobre as plantas, os animais e os ecossistemas desse bioma. Suas práticas tradicionais de manejo sustentável e preservação são fundamentais para a conservação desse importante patrimônio natural. Ao compreendermos e valorizarmos a cultura e os saberes desse povo, podemos aprender lições preciosas sobre a importância da conexão com a natureza e a preservação dos recursos naturais. Além disso, reconhecer a ancestralidade e a contribuição dos povos originários nos convida a repensar nossa relação com o meio ambiente.

Na revisão do texto, destacam-se aspectos como a linguagem e a inclusão de exemplos e referências culturais relevantes. A presença de Mayo Pataxó e Helenice Puri, como mestras dos saberes tradicionais, enriquecem o material didático ao incorporarem conhecimentos ancestrais e práticas educativas tradicionais, valorizando a cultura e saberes indígenas para uma educação intercultural mais inclusiva. Na terceira fase, houve encontros com membros do BioLibras para revisar e traduzir o texto para Libras, garantindo acessibilidade e compreensão para estudantes surdos em sua primeira língua, e promovendo a educação bilíngue e inclusiva. A revisão -- em parceria com a comunidade surda -- assegurou a representatividade e a precisão na transmissão das informações, sendo fiel à língua de sinais e à cultura surda. Na quarta fase, Thaís Monteiro, próxima de Mayo Pataxó, gravou o áudio do texto para o Visualcast. Sua participação assegurou a qualidade sonora e narrativa do material. A colaboração entre Thaís e Mayo Pataxó fortaleceu a perspectiva intercultural do projeto, enriquecendo-o com diversas visões e conhecimentos.

Na quinta fase, durante uma reunião com a comunidade surda, chegamos à conclusão de que o termo “podcast” não era inclusivo o suficiente para representar nosso material didático. Levando em consideração a acessibilidade e a importância da visualização das informações para a comunidade surda, decidimos denominá-lo de “Visualcast”. Esse nome reflete a ênfase na utilização de recursos

visuais e audiovisuais para transmitir conteúdos de forma mais compreensível e inclusiva. Essa escolha reforça nosso compromisso em tornar o material acessível a todos os públicos, promovendo a igualdade de oportunidades de aprendizado. Além disso, o Visualcast também pode ser uma forte ferramenta para promover a cultura e a diversidade, integrando elementos interculturais. Ao incluir aspectos da cultura surda e da cultura indígena, estamos fortalecendo a diversidade cultural, contribuindo para uma educação intercultural mais abrangente. É importante ressaltar que o trabalho em colaboração com o BioLibras foi fundamental nesse processo, pois envolveu a participação ativa da comunidade surda na criação e desenvolvimento desses recursos, garantindo que sejam autênticos, relevantes e adequados às suas experiências e realidades.

Na sexta fase, nos dedicamos à produção do cenário para o Visualcast, incorporando elementos da cultura indígena. Essa etapa foi realizada com a avaliação e aprovação da Helenice Puri, o que evidencia a importância de contar com a participação e o consentimento das comunidades tradicionais envolvidas. A inclusão de elementos da cultura indígena no cenário é uma maneira de reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente na comunidade.

Na sétima fase do projeto, demos início às gravações na mata, acompanhadas pelo texto previamente elaborado. Nosso cenário foi a Mata da Biologia, que se localiza dentro da UFV. Durante a produção do Visualcast, tivemos a oportunidade de realizar as gravações em um ambiente significativo e simbólico: debaixo de um pau-brasil. Embora a história se referisse ao pé de jatobá, decidimos valorizar a representatividade ao escolher o pau-brasil como cenário. Essa escolha foi feita visando reconhecer e homenagear a importância histórica e cultural dessa árvore para o Brasil. Acreditamos que a conexão entre a narrativa do Visualcast e o ambiente em que foi gravado contribui para uma experiência mais autêntica e significativa para o público.

Na oitava fase do projeto, contamos com a participação essencial da Nathália Ferreira, integrante do BioLibras. Foi dela a importante tarefa de realizar a tradução em Libras para o Visualcast. Sua competência e dedicação foram fundamentais para garantir que a mensagem do material didático pudesse ser acessível e compreensível para a comunidade surda. Essa etapa foi fundamental para garantir o acesso e a compreensão dos estudantes surdos, possibilitando que o conteúdo fosse transmitido de forma visual e gestual, respeitando a modalidade linguística utilizada pela comunidade surda.

Na nona fase do projeto, deu-se início à montagem do Visualcast, que consistiu na edição e organização de todo o material gravado e as imagens. O Visualcast está estruturado com a Libras em primeiro plano, com destaque e em ta-

manho adequado para garantir a visualização e compreensão das pessoas surdas; em segundo plano, a narração da história em áudio, com projeções de imagens, encenações e legenda. A montagem do Visualcast foi um processo minucioso e criativo, no qual foram selecionadas as melhores tomadas de imagens e os recursos visuais que iriam enriquecer a experiência dos espectadores. É nessa etapa que o conteúdo se transforma em um produto finalizado, pronto para ser compartilhado e utilizado como recurso educacional.

Durante a décima fase do projeto, tivemos a oportunidade de apresentar o Visualcast durante uma reunião do Acervo. Nesse momento, o material foi avaliado, reajustado e finalizado para ser divulgado. A participação da equipe do Acervo foi fundamental para garantir a qualidade e adequação do Visualcast, contribuindo com sugestões preciosas. Foi por meio desse processo de revisão e avaliação que pudemos aprimorar e tornar o Visualcast ainda mais impactante e relevante para o público-alvo.

O Visualcast é uma abordagem inovadora, que busca levar conhecimento de forma acessível e inclusiva, especialmente para aqueles que têm dificuldades em acessar conteúdos tradicionais. Ele combina elementos visuais, áudio e língua de sinais para proporcionar uma experiência de aprendizado enriquecedora. O material foi cuidadosamente desenvolvido, levando em consideração a diversidade cultural e as necessidades de diferentes públicos. O objetivo principal do Visualcast é garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário ao conhecimento, independentemente de suas características individuais. Acreditamos que ele representa um importante passo em direção a uma educação mais inclusiva e intercultural. Esperamos que esse material contribua para a promoção da igualdade de oportunidades e para o fortalecimento do diálogo e da compreensão entre diferentes culturas, e que ele seja amplamente utilizado e valorizado como uma ferramenta eficaz de ensino e aprendizagem inclusiva.

Conforme a legislação de direitos autorais em vigor, o Visualcast possui o direito exclusivo de reprodução, distribuição, exibição e modificação do vídeo. Segundo o Acervo Biocultural, o Visualcast intitulado “A Mata Atlântica e os povos originários” está disponível em <https://youtu.be/pFVIIw4ryqs>.

A presença do Acervo Biocultural no YouTube possibilita a divulgação dos materiais desenvolvidos, alcançando um público mais amplo e contribuindo para a disseminação do conhecimento intercultural.

3 Considerações finais

A colaboração entre os grupos permitiu trocas de saberes e experiências enriquecedoras, resultando em um material didático intercultural que reflete a diversidade e a pluralidade de narrativas presentes na sociedade. A participação da comunidade indígena contribuiu para a valorização dos conhecimentos tradicionais e a representatividade da cultura indígena no material. Da mesma forma, a comunidade surda trouxe suas vivências específicas, garantindo a acessibilidade e a inclusão do público surdo.

O processo de elaboração colaborativa também possibilitou um engajamento mais significativo dos estudantes e professores envolvidos, uma vez que puderam contribuir ativamente na criação do material, compartilhando suas perspectivas e experiências. Isso fortaleceu a importância da educação intercultural e valorizou a diversidade presente no ambiente escolar. Diante disso, é evidente que a elaboração do material didático intercultural inclusivo foi um processo enriquecedor, promovendo o diálogo, a valorização das diferentes culturas e a construção coletiva de conhecimentos. Espera-se que esse material possa ser amplamente utilizado nas escolas, contribuindo para uma educação mais inclusiva, intercultural e respeitosa, que valorize a diversidade linguística e cultural existente no país.

Por fim, é importante ressaltar que este trabalho é apenas um passo inicial nessa jornada de construção de uma educação intercultural mais abrangente e inclusiva. É fundamental continuar buscando maneiras de promover a valorização e o respeito pela diversidade, reconhecendo a importância dos saberes tradicionais, das línguas de sinais e das culturas dos diferentes povos. Somente assim poderemos caminhar em direção a uma sociedade mais justa, equitativa e intercultural.

Referências

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de educação*, v. 13, p. 45-56, 2008.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

FERNANDEZ, T. A. C., et al. Olhares sobre a educação de crianças surdas: Sala de Aprendizagem Bilíngue e Projeto BioLibras. *Revista ELO–Diálogos em Extensão*, v. 6, n. 1, 2017.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 16, p. 45-62, 2001.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de, SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias Metodológicas Para o Ensino de Alunos Surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 4ª reimpressão, p. 185-200, 2021.

MAGALHÃES, M. C. C.; SANTOS, J. O. C. Padrões de colaboração nas relações entre alunas e professora em sala de aula na discussão sobre o gênero “notícia”. In: IBIAPINA, I.

M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (orgs.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

NANNI, A. *L'educazione interculturale oggi in Italia*. Brescia: EMI, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice Müller de. *Estudos surdos III*, Petrópolis, RJ: Arara Azul, p. 14-29, 2008.

UNESCO. Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais. In: ONU. *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. 20ª Reunião, Paris, 1978.

A surdez e sua diversidade: comparação de materiais para o atendimento visando surdos sinalizantes e oralizados

*Marineide da Silveira Chaves
Elisabeth Martins da Silva da Rocha
Helena Carla Castro*

Resumo

A produção de materiais para a inclusão pedagógica dos alunos surdos na universidade é essencial, não só a educação inclusiva, mas também o atendimento à diversidade na surdez. As estratégias educacionais assumidas para surdos sinalizantes, seja atendendo ao bilinguismo e/ou seguindo as políticas institucionais, não se aplicam plenamente a todos os surdos e vice-versa (ex., oralizados). Assim, este trabalho teve como objetivo comparar dois guias que apresentam propostas com diferentes perspectivas para a conduta docente frente aos alunos surdos, elaborados pelas duas maiores universidades do Brasil: a maior em tamanho geográfico, a Universidade Federal Rio de Janeiro (UFRJ), Educação de surdos no Ensino Superior (CAPELLI et al., 2019), e a maior em número de alunos em 2022, a Universidade Federal Fluminense (UFF), O Guia para Atendimento Educacional no Ensino do Surdo Oralizado (CHAVES; CASTRO; ROCHA, 2022). A metodologia bibliográfica e documental foi utilizada para analisar as similaridades e diferenças dos guias, incluindo estratégias arquitetônicas, comportamentais, imagéticas e tecnologias assistivas. Os guias se apoiam na visualidade em sua forma de comunicação com estratégias a serem adotadas pelos docentes. O material da UFF descreve, ainda, laboratórios de ensino prático e em aulas síncronas/assíncronas, com leitura labial viabilizada. Conclui-se que a diferença entre os guias analisados revela a demanda por produção de materiais específicos, mas com amplitude e orientação docente que permita a conscientização de que a inclusão é um processo que deve oferecer a atenção a todo alunado surdo, com técnicas que atendam toda sua diversidade.

Palavras-chave: Surdez. Oralizado. Sinalizante. Formação docente.

Abstract

The production of materials for the pedagogical inclusion of deaf students at the university is essential, not only for inclusive education, but also for diversity in deafness. The educational strategies adopted for signing deaf people, whether considering bilingualism and/or following institutional policies, do not fully apply to all deaf people and vice versa (eg, oralized). Thus, this work aimed to compare two guides that present proposals with different perspectives for teaching behavior towards deaf students, prepared by the two largest universities in Brazil, the largest in geographic size, the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Education of the deaf in Higher Education (CAPELLI et al., 2019), and the largest in number of students in 2022, the Fluminense Federal University (UFF), The Guide for Educational Assistance in Teaching the Oralized Deaf (CHAVES; CASTRO; ROCHA, 2022). Bibliographical and documentary methodology was used to analyze the similarities and differences of the guides, including architectural, behavioral, imagery and assistive technology strategies. The guides rely on visuality in their form of communication with strategies to be adopted by teachers. The UFF material also describes practical teaching laboratories and synchronous/asynchronous classes, with lip reading enabled. It is concluded that the difference between the analyzed guides reveals the demand for the production of specific materials, but with breadth and teaching guidance that allows awareness, in which inclusion is a process that must offer attention to all deaf students, with techniques that embrace all diversity.

Keywords: Deafness. Oralized. Signaling. Teacher training.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**



<https://www.youtube.com/watch?v=2wmVnBNgcQ0&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzQ4D9&index=2>



Introdução

A diversidade na surdez é um assunto que cada vez mais precisa ser difundido dentro do cotidiano educacional. Fazem parte desse cenário os surdos oralizados, alunos usuários ou não de prótese auditiva e que usam a comunicação

oral como maneira de interação e compreensão de informações. Atualmente, a forma com que a acessibilidade é disponibilizada para o surdo oralizado merece ser um ponto de reflexão e orientação quanto à condição desses alunos nos espaços educacionais. A inclusão precisa gerar acessibilidade que atenda à necessidade específica de cada surdo, pois, se for parcial, repercute em modos de exclusão.

Dessa maneira, a produção de materiais para a inclusão de alunos surdos no ambiente acadêmico universitário é essencial, especialmente quando nos atentamos para o atendimento à diversidade na surdez. Ao referir-se sobre o atendimento dentro do contexto educacional, Guerra (2016, p. 87) enfatiza a necessidade de ampliar o entendimento de que: “para cada tipo de deficiência, e para cada aluno haverá necessidades diferentes [...]”. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de produção e análise de materiais existentes para atendimento de diferentes especificidades de surdez.

1 A diferença no ensino de surdos oralizados e sinalizantes: breves considerações

Em relação à proposta de ensino para surdos, é relevante pensar no ensino que inclua o surdo oralizado. A análise da literatura permite que se observe que autores como Campello (2008), Lacerda (2011) e Skliar (2012) possuem concepção da Pedagogia Visual voltada principalmente para surdo sinalizante, que é considerado como parte mais atuante da comunidade surda.

Assim, torna-se importante relatar a ausência de discussões que incluam o surdo oralizado que, como o surdo sinalizante, aprende a se comunicar pela visualidade, sendo ainda um tema a ser explorado e desenvolvido cientificamente. Conforme salienta Torres, Mazzoni e Mello a necessidade:

[...] do tema da diversidade existente entre as pessoas com um mesmo tipo de deficiência ser pouco discutido [...] à diversidade existente entre as pessoas com deficiência auditiva... [...] o que deixa em aberto um novo interrogante de pesquisa: Por que é necessário pesquisar sobre a diversidade existente entre as pessoas que possuem deficiências semelhantes? (TORRES; MAZZONI; MELLO, 2007, p. 384).

Como assinalado pelos autores, cada pessoa com deficiência é única, e suas necessidades, habilidades e preferências podem variar significativamente. As necessidades de apoio e assistência podem variar de acordo com o tipo e o grau de deficiência. Nesse sentido, nem toda pessoa surda se comunica em língua de

sinais.

Ao longo do tempo, o modo como o surdo é visto tem sofrido transformações. Desde o modo considerado por muitos como pejorativo e equivocado como pessoa portadora de doença, muda ou até com distúrbios mentais (SASSAKI, 2010), para uma perspectiva que respeite a individualidade, em que, dependendo da situação clínica e social, é capaz de aprender a falar (DIAS, 2017). Exemplo dessa transformação são os surdos oralizados, que por indefinidas questões optam por fazer uso da língua oral. Seja por terem adquirido o português como primeira língua, por adaptação à prótese auditiva, implante coclear, Baha ou por ter mais facilidade com o uso da língua oral, do que com a língua de sinais.

Em favor dessa diversidade e afirmando a liberdade de escolha da pessoa com surdez, o Ministério da Educação, no ano de 2006, na coleção sobre Saberes e prática da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdo reforça que: “a surdez é uma realidade heterogênea e multifacetada e cada sujeito surdo é único, pois sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida” (BRASIL, 2006a, p. 71).

Dessa maneira, um dos parâmetros que mais diferencia o surdo oralizado do sinalizante na questão do ensino é a língua utilizada no processo da aquisição da aprendizagem, em que um utiliza diretamente o português e o outro a língua de sinais, como forma de compreensão do conteúdo explicado na aula.

2 A perspectiva da pedagogia visual, profissionais, tecnologia assistiva

Pensar em uma proposta pedagógica no ensino para surdos é ponderar que, de fato, seja acessível, tendo como base o respeito pela escolha de comunicação que torna a pessoa mais segura dentro de seu universo social e cultural, pois a forma de comunicação que difere das pessoas sem surdez é também observada dentro da própria comunidade surda (sinalizante e oralizado).

O processo de aprendizagem no ambiente educacional para alunos surdos tanto oralizados, quanto sinalizantes ocorre pela visualidade. Assim, para Campello (2008) a pedagogia visual é compreendida como a melhor proposta de ensino para que os surdos desenvolvam sua aprendizagem.

Nesse contexto, Campello (2008, p. 10) aponta que a educação para pessoas surdas é uma demanda importante da sociedade, que “pressio-

na a educação formal a modificar ou criar propostas pedagógicas pautadas na visualidade, a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender como um todo”. Já Simões et al. (2011) apontam que “o ensino de estudantes surdos se apoia em duas vertentes, o bilinguismo e o uso de recursos especiais, baseados na experiência visual” (SIMÕES et al., 2011, p. 3609).

Nessa perspectiva, as práticas educacionais descritas por Simões et al. (2011) concordam com aspectos defendidos por Campello (2008): para atender à diversidade na surdez deve ser assegurada a valorização das experiências do campo visual. Complementando esse sentido, Skliar (2012) enfatiza que a surdez é uma experiência visual, e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, bem como todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem como experiência visual. Lacerda (2011) também destaca a importância da utilização de recursos visuais na prática educacional cotidiana, ao afirmar que:

A escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os “olhares” aos sujeitos surdos e à sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético (LACERDA, 2011, p. 108).

A pedagogia visual tem sido explorada para o surdo sinalizante, mas ignorada como se não fosse necessária para os surdos oralizados, que também aprendem por meio da visualidade, como destacam as autoras Chaves, Castro e Rocha, tanto o oralizado como o sinalizante: “aprende e se comunica pelo visual” (2021, p. 42-43). Além disso, salienta-se que a proposta da pedagogia visual pode e deve beneficiar o aluno surdo oralizado, mas, da forma como tem sido utilizada, demanda o conhecimento da Libras pelo aluno. Para os que não usam a língua de sinais, exclui-se a necessidade do tradutor e intérprete da Libras e língua portuguesa (TILSP), ignorando outras demandas, além também do uso da pedagogia visual. Em substituição ao TILSP, torna-se necessário acrescentar a intervenção do professor, preparado para esse atendimento, como, por exemplo, ao falar deverá ficar de frente para o surdo oralizado para possibilitar a adequada leitura labial (BEVILACQUA; SOUZA, 2012; BRASIL, 2006b).

Outra questão relevante para o ensino do aluno surdo oralizado é o uso da tecnologia assistiva como mensagens digitalizadas, conversão de voz em textos, legendas e o uso de figuras e projeções. Considerando a:

[...] existência de expectativas quanto às tecnologias que lhes facilitem o acesso à informação e seja eficiente para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, permitindo-lhes uma interação com os professores e colegas de turma. [...] por alunos quanto à transcrição das aulas em tempo real, expectativa essa última que une os anseios de estudantes com deficiência auditiva (MAZZONI, 2003, p. 101).

Segundo Torres, Mazzoni e Mello, esse público vem pleiteando mais acessibilidade no âmbito educacional, incluindo assim: “os recursos para acesso à informação e comunicação, que são reivindicados pelos estudantes surdos oralizados no Brasil são [...] a transcrição eletrônica, em tempo real, da fala em texto” (2007, p. 376). O posicionamento do aluno surdo oralizado quanto ao acesso à informação faz com que seja possível perceber a importante função que esses programas podem desempenhar ao serem usados no espaço escolar e acadêmico, possibilitando práticas inclusivas para o ensino e tornando-o mais acessível para o público oralizado.

O surdo oralizado poderá fazer jus do uso dessas tecnologias como um caminho de acesso à comunicação no desenvolvimento de sua aprendizagem no espaço educacional, para que obtenha acessibilidade na instituição de ensino.

Algumas questões ainda surgem quando se trata do ensino de surdos oralizados como a presença de um intérprete oralista para intervenção ou auxílio durante a aula como um facilitador na aprendizagem. Sobre a legislação envolvendo a acessibilidade, a Associação Brasileira de Normas Técnicas elaborou em 2008 a NBR 15559, Norma Brasileira de Acessibilidade, que define sobre como será o atendimento acessível ao surdo oralizado e sobre o profissional que vai prestar esse serviço para o atendimento da necessidade específica desse aluno:

Pelo menos um atendente deve ter articulação orofacial que permita a leitura labial; Salas de aula devidamente iluminadas, salas de aula com conforto acústico para viabilizar a comunicação, com ou sem amplificação sonora; Sistema de legendas em texto, por estenotipia, reconhecimento de voz, ou outro, para aulas do ensino médio e ou superior; passar os textos para a forma sonora adequada (magnética ou digital acessível) (ABNT, 2008).

Quanto à matrícula desses alunos surdos oralizados, a Lei nº 14.191/2021 institui que será realizada em escola e classes regulares, de acordo com o que

decidir o aluno, seus pais ou responsáveis. Além de ser garantido “para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas” (BRASIL, 2021), como um caminho de acesso à comunicação e à informação no desenvolvimento de sua aprendizagem.

É possível notar as diferenças do ensino para o surdo oralizado e o sinalizante, tanto em questão de tecnologia, como em questões de desenvolvimento da linguagem. Porém, todo esse processo tem em comum para ambos os alunos a necessidade primária da percepção visual, para receber toda forma de compreensão e entendimento acerca do conhecimento, da comunicação e da informação. Conforme destaca Rocha:

[...] os Surdos-Libras têm a sua comunicação por meio da Língua de Sinais, enquanto que os Surdos Oralizados têm a sua comunicação pautada na Língua Portuguesa, não dependendo da Libras para se comunicar; por outro lado os Surdos bilíngues possuem duas línguas ou mais, a Língua de Sinais e o Português, por exemplo, podendo articular-se de modo eficaz nas duas línguas. [...] e o surdo pós-lingual não depende da língua de sinais para sua efetiva comunicação [...] (ROCHA, 2016, p 13 e 14)

Diante dessa variedade de comunicação entre as pessoas surdas e o universo majoritariamente de pessoas sem surdez, é possível observar que os métodos educacionais devem respeitar as especificidades de cada aluno, considerando todos os amparos legais que apoiam e orientam a sociedade na relação de respeito e cidadania. Assim, analisar e compreender os materiais que permeiam essa temática de orientação para a atuação do profissional de educação se torna importante para podermos não só refletir sobre o assunto, mas também divulgar os esforços da academia em melhorar a atividade desse profissional em prol da comunidade surda.

3 Objetivo

O objetivo deste estudo é comparar dois guias oriundos das duas maiores universidades do Brasil, a maior em tamanho geográfico, a Universidade Federal Rio de Janeiro (UFRJ), Educação de surdos no Ensino Superior (CAPELLI et al., 2019), e a maior em número de alunos, a Universidade Federal Fluminense (UFF), Guia para Atendimento Educacional no ensino do Surdo Oralizado (CHAVES; CASTRO; ROCHA, 2022), que apresentam propostas para a conduta docente frente ao público surdo. Buscamos aqui discorrer sobre as diferenças no ensino de surdos oralizados e sinalizantes, o que servirá de apoio



Figura 1: Comparação das Capas do guia da UFRJ produzido por Capelli et al. (2019) (A) e do guia da UFF, produzido por Chaves; Castro e Rocha (2022) (B).
Fonte: Capelli et al. (2019) e Chaves; Castro; Rocha (2022).

A Figura 1 (A e B) mostra as capas dos guias analisados e que estão publicados nos sites das instituições, contemplando uma perspectiva de como a visualidade é abordada nos respectivos guias. Os parâmetros analisados incluem as similaridades e diferenças direcionadas ao atendimento do público com surdez, com avaliação das estratégias arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e de tecnologias assistivas. Desse modo, emergiram cinco categorias de análise: comunicação; posicionamento do professor x TILSP; movimentação/expressão corporal do professor; trabalhos em grupo; aulas práticas/laboratório e remotas.

Resultados e discussões

Ao analisarmos as similaridades e diferenças dos manuais voltados para o atendimento do público com surdez oriundo das universidades federais, UFF e UFRJ, observamos inicialmente que estes se apoiam na visualidade em sua forma de comunicação (Figuras 2-4), descrevendo estratégias a serem adotadas pelos docentes, dentre as quais muitas aparecem nos manuais em comum para o surdo sinalizante e não sinalizante (oralizado) (Figuras 2-4).

Na análise quantitativa, enquanto o guia da UFRJ possui 37 páginas e 22 imagens, o da UFF possui 40 páginas e 29 imagens. A proposta de ambos os guias “é primordialmente adaptada a partir do sentido visual” (CHAVES; CASTRO; ROCHA, 2021, p. 41), o que viabiliza reflexões de inclusão tanto para surdos sinalizantes como oralizados.

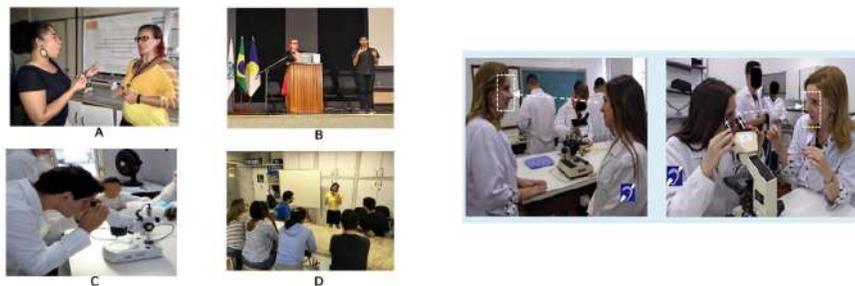


Figura 2: Libras e leitura labial (A); Posicionamento tradutor intérprete de Libras e palestrante (B); Aulas práticas em laboratório (C); Grupo de discussão organizado na forma de U. Fonte: Capelli et al. (2019)

Figura 3: Leitura labial e aulas práticas em laboratório. Fonte: Chaves; Castro; Rocha (2022)

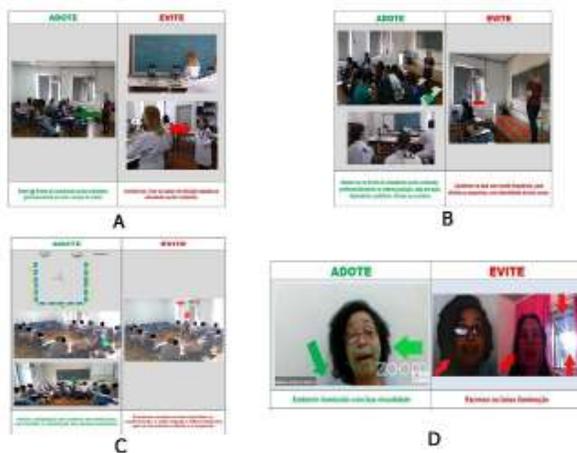


Figura 4: Posicionamento do professor em sala de aula (A); Movimentação do professor em sala de aula (B); Formato da sala em U (C); Ensino remoto e uso de tecnologias digitais. Fonte: Chaves; Castro; Rocha (2022).

As estratégias educacionais assumidas para surdos sinalizantes, quanto a produção de material e contratação de intérpretes, não se aplicam plenamente a todos os surdos e vice-versa (ex.: oralizados). Como descrito em Capelli et al. (2019, p. 13), é preciso compreender que em “[...] cada abordagem o processo de inclusão e os modos de entender a escolarização entre o surdo sinalizante e oralizado são diferentes”. De forma análoga, Chaves, Castro e Rocha (2021, p. 44) destacam que na “[...] comunicação, se usuário de Libras ou não, nota-se então diferenças de ensino entre surdo oralizado e sinalizante [...] mesmo que ambas as identidades usem a visão para obter a comunicação e a informação”. Essas considerações análogas apontam a necessidade de se conhecer não só essas demandas, mas também as formas como estas são apresentadas

nos manuais e guias gerados para o auxílio no ensino desse público.

A análise de produtos educacionais na área de surdez, em especial os trabalhos de Capelli et al. (2019) e Chaves, Castro e Rocha (2021), mostra-nos que, além da descrição sobre o conceito de surdez, pontuar a diversidade humana se torna significativo para que o professor tome consciência de suas abordagens em sala de aula. Nos materiais analisados notou-se a preocupação de realizar uma reflexão maior sobre essas diferenças no ambiente escolar, sobre quem é o aluno surdo oralizado e sinalizante e como as informações referentes à comunicação de ambos podem ser um facilitador no processo inclusivo.

Nesse contexto, na comparação entre os guias revelaram-se 19 procedimentos no processo de inclusão do surdo oralizado. Tais procedimentos serviram como base de comparação envolvendo comunicação e educação. Como foi observada mais de uma categoria nas ilustrações, orientações e estratégias dos materiais, para melhor compreensão do leitor, optamos por apresentar as categorias que foram analisadas:

- **Comunicação:** A importância de o professor compreender que é por meio da visualidade que ocorre o acesso à comunicação tanto ao surdo oralizado como ao sinalizante (ex.: Figura 2 (A) e Figura 3). Essa questão é norteadora no processo de aprendizagem desses alunos, o qual se dá por meio da visão, sendo que o oralizado compreende por meio da leitura labial e o sinalizante por meio da Libras, e ambos acessam pelo visual. Assim, Capelli et al. (2019) apresentam a Libras como L1 e português como L2 na modalidade escrita para os surdos sinalizantes e como L1 para surdos oralizados. Enquanto Chaves, Castro e Rocha (2021) apontam a Língua Portuguesa como L1 para surdos oralizados e o bilinguismo, com a Libras como L1 e o português escrito como L2, para surdos sinalizantes;
- **Posicionamento do professor x TILSP:** Capelli et al. (2019) destacam orientação para que o professor fique em um único lugar na sala. Para o TILSP, frisam que não deve haver a passagem de pessoas no campo da comunicação, pois causa poluição visual para o aluno sinalizante. Nessa perspectiva, Chaves, Castro e Rocha (2021) descrevem de forma objetiva sobre como pode ser o posicionamento, articulação e a expressão corporal do professor, e as estratégias a serem adotadas/evitadas em sala de aula. O colega não deve fazer a passagem à frente do professor, pois dificulta a leitura labial no aluno surdo oralizado (ex.: Figuras 2 (A e B) e Figura 3);
- **Movimentação/expressão corporal do professor:** o material de Capelli et al. (2019) relata sobre posição/movimentação em evitar falar de costas para

quadro ou projeção, enquanto Chaves, Castro e Rocha (2021) complementam sobre quais atitudes devem ser evitadas. Como, por exemplo, evitar falar em lateralidade (andar em direção direita e/ou esquerda), falar estando de costas quando for escrever no quadro. As autoras Capelli et al. (2019) orientam de uma forma breve sobre o professor falar de frente para a turma, enquanto Chaves, Castro e Rocha (2021) destacam o processo do falar sempre de frente e de forma explicativa para que o aluno oralizado faça a leitura orofacial. Isso vale para qualquer palavra e situação (ex.: Figura 2A, Figura 4 (A e B));

- Trabalhos em grupo: os materiais são mais didáticos ao ilustrar e sugerir diferentes formatos de trabalhos em grupo. Capelli et al. (2019) pontuam sobre organizar os grupos em forma de círculo ou forma de U, complementam sobre a leitura labial e a sinalização ser impossível para o surdo realizar quando duas pessoas se expressam verbalmente ao mesmo tempo. Acrescentam Chaves, Castro e Rocha (2021) sobre o assento correto e incorreto do aluno surdo oralizado no formato Semicírculo, U e L, esclarecendo a importância do espaço entre um assento e o outro. Frisa a importância de o próximo orador levantar a mão antes de começar seu discurso (ex.: Figura 2 (D) e Figura 4 (C));

- Aulas práticas/laboratórios e remotas: o material das autoras Chaves, Castro e Rocha (2021), com foco no aluno surdo oralizado, descreve os laboratórios de ensino prático (Figura 4). Uma questão importante tratada nos materiais é sobre a luminosidade no espaço físico, seja esse em sala de aula, laboratório ou auditório. Segundo Chaves, Castro e Rocha (2021, p. 78): “a iluminação direcionada para professor-palestrante deve permitir que o estudante surdo oralizado veja o emissor da mensagem, visto que a baixa luminosidade interfere no processo da realização da leitura labial”. Quanto aos ambientes virtuais/aulas remotas (síncronas/assíncronas) com leitura labial viabilizada (ex.: Figura 4 (D)), consideraram-se as dificuldades decorrentes do ensino durante a pandemia da Covid-19, que foi um desafio para aluno surdo oralizado e sinalizante. Nesse sentido, o guia das autoras mencionadas anteriormente procurou orientar o docente com estratégias a serem adotadas e evitadas na modalidade de ensino virtual síncrono e assíncrono.

No período mencionado, professores e alunado experimentaram a fase de reinventar-se na educação em todos os níveis e modalidades. Como afirma Piffero (2020), nas aulas on-line, plataformas como Webex, Zoom Meeting, Skype, Google Meet, entre outras, têm sido bastante exploradas pelas instituições educacionais. Nesse contexto, professor e aluno fizeram uso de tecnologias digitais para acesso ao conhecimento e às experiências do uso de recursos tecnológicos têm se mostrado essenciais para a educação.

O que emerge para uma concepção de discutir a importância das tecnologias digitais na inclusão? Quanto a essa questão, pontuam Capelli et al. (2021) que se faz necessário “dar preferência, sempre que possível, às plataformas de transmissões virtuais que tenham sistema de legendagem automática em português, para que o surdo oralizado possa acompanhar”. (CAPELLI et al., 2021, p. 14). Enquanto complementam Chaves, Castro e Rocha (2021) assinalando que “produtos como Zoom e Google Meet, por exemplo, estão entre as soluções mais populares de videoconferência e que podem ser explorados para a prática de ensino inclusivo na educação do estudante surdo oralizado” (CHAVES; CASTRO; ROCHA, 2021; p. 84). As autoras afirmam, ainda, que esses recursos tecnológicos podem ser utilizados também no ensino presencial e incorporados de igual forma a eventos como palestras e congressos como plataformas acessíveis a esse público oralizado.

Dessa maneira, o material da UFF ressalta questões como posição do aluno oralizado e conduta do professor, que é essencial para esse público, dentro do contexto a ser adotado ou evitado. Traz abordagens atitudinais, localização em sala de aula, laboratórios, recursos digitais para uso em sala de aula, profissionais especializados como digitador, intérprete oralista e estenotipista etc., com foco centralizado no surdo oralizado servindo para contribuir com a formação continuada do professor.

Por fim, as diferenças observadas entre os guias revelam a demanda por produção de mais materiais específicos, mas com amplitude sobre a atuação docente, no sentido de permitir a conscientização de que a inclusão é um processo que deve oferecer a atenção ao público surdo, mas com técnicas que atendam em sua plenitude toda a sua diversidade.

Considerações finais

Diante do apresentado, a comparação entre os materiais da UFF e da UFRJ traz contribuições importantes para o ensino do surdo oralizado e sinalizante na questão da visualidade, da comunicação e de estratégias e práticas que podem ser adotadas pelos profissionais da educação que atendem a esse alunado, como formas de viabilizar que o ensino seja inclusivo. As similaridades e diferenças destacadas entre os guias apontam a importância de conhecer quem é o surdo sinalizante e oralizado. Somente assim será ofertada a acessibilidade que atenda à singularidade destes alunos no espaço escolar-acadêmico.

Além disso, as orientações a serem realizadas com vistas aos cuidados

como postura, seleção de materiais para as aulas, adaptação de ambientes, entre outros aspectos, são também uma forma de trabalho colaborativo e de construção coletiva no processo de ensino, aprendizagem e inclusão.

Assim, a presente pesquisa deixa a sua contribuição como auxílio e orientação para que os profissionais de educação e a comunidade acadêmica possam ter um aparato e a conscientização de que a inclusão é um processo diário. Por fim, a produção deste material, inspirado em experiências cotidianas de alunos surdos oralizados e na observância de materiais existentes, não esgota em si a produção de novos materiais e serve de inspiração para novos pesquisadores que queiram abordar a temática de inclusão e diversidade surda na educação.

Referências

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 15599/2008–Acessibilidade em Comunicação na prestação de serviços. Rio de Janeiro, 2008.

BEVILACQUA, Maria Cecília; SOUZA, Deisy das Graças de. A criança com deficiência auditiva na escola: Sistema de FM. São Carlos: Editora Cubo, 2012. 36 p.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil - Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização – surdez. Brasília: Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – MEC - Secretaria de Educação Especial, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos. 2008. Tese. (Doutorado em Educação). UFSC, Florianópolis. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20158861-Ana-regina-e-souza-campello-pedagogia-visual-na-educacao-dos-surdos-mudos.html>. Acesso em: 1 mar. 2019.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana, et al. Educação de surdos no ensino superior. UFRJ, Rio de Janeiro, 2019. p. 35. Disponível em: < https://acessibilidade.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/07/manual_surdos_web.pdf >. Acesso em: 24 out. 2022.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana, et al. Guia prático do professor: acessibilidade na educação do surdo no ensino remoto. Macaé: Observatório da Cidade de Macaé, 2021. p. 16. Disponível em: < <http://www.macaee.rj.gov.br/midia/uploads/Guia%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20SURDO%20NO%20ENSINO%20REMOTO.pdf> >. Acesso em: 07 jul. 2021.

CHAVES, Marineide da Silveira; CASTRO, Helena Carla; ROCHA, Elisabeth Martins da Silva da. Diversidade na surdez: criação de um Guia para o ensino de surdos oralizados. 2021. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em: < <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/> >

viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11391560>. Acesso em: 24 out. 2022.

CHAVES, Marineide da Silveira; ROCHA, Elisabeth Martins da Silva da; CASTRO, Carla Helena. Guia para atendimento educacional no ensino do surdo oralizado [livro eletrônico]. Niterói, RJ: Ed. das Autoras, 2022.

DIAS, Francine de Souza. Devir Surdo: disputas, poder e saber na produção do sujeito não ouvinte. 2017. 84f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). UERJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/14972>. Acesso em: 29 nov. 2021.

GUERRA, Gleidis Roberta. Legislação e Políticas Públicas de Inclusão e Multiculturalidade. Valinhos, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: Língua brasileira de sinais: Libras uma introdução. São Paulo: UAB-UFSCar, 2011. p. 103-118.

MAZZONI, Alberto Angel. Deficiência x participação: um desafio para as universidades. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PIFFERO, Eliane de Lourdes Fontana, et al. Um novo contexto, uma nova forma de ensinar: metodologias ativas em aulas remotas. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 6, Edição Especial Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, 2020. p.1-18. Disponível em: <<http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/educitec/article/view/1420/585>>. Acesso em: 24 out. 2022.

ROCHA, Amanda Santos. Surdez e Autismo: um estudo de caso. 2016. 60f. Monografia. Brasília: UNB, 2016. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15509/1/2016_AmandaSantos-Rocha_tcc.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SIMÕES, Elis da Silva, et al. Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2. Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/332-2011.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2020.

SKLIAR. Carlos. A Surdez: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Editora Mediação, 6ª Edição. 2012.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. v. 33, n. 2, São Paulo: Educação e Pesquisa, 2007. p. 369-385.

Interseccionalidade e surdez: reflexões sobre a importância de práticas pedagógicas com surdos

*Queila Érica Taligliatti
Simoni Tedesco*

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a Interseccionalidade nas Práticas Pedagógicas com discentes Surdos. Tratamos da questão com Surdos e não para Surdos, pensando na perspectiva freireana de que o processo de ensino-aprendizagem não deve permear somente os conteúdos, mas ser planejado de forma dialógica em acordo com as especificidades e interesses dos alunos, ou seja, eles devem ser o foco principal da educação. A pesquisa se justifica por se tratar de um tema contemporâneo, ainda pouco explorado e que exige atenção de pesquisadores na área da Educação de Surdos no Brasil. Cada discente é único, detém especificidades, interesses e história de vida. Socialmente os Surdos são vistos como um grupo identitário uniforme. Em outros termos, como se todos fossem iguais, o que não condiz com a realidade, pois as identidades Surdas são múltiplas e permeadas por interseccionalidades relacionadas à classe, raça, etnia, religião, gênero, orientação sexual, dentre outras. Sendo assim, é necessário conhecer as camadas interseccionais que entrelaçam a vida de cada indivíduo Surdo, e, por meio desse conhecimento, pensar e articular práticas escolares significativas que possam favorecer o desenvolvimento de aprendizagens sólidas. É notória a escassez de produções sobre a temática em que reflitam sobre as diversas identidades Surdas, bem como questões interseccionais que permeiam mutuamente cada indivíduo. Tais reflexões permitem uma nova compreensão acerca do próprio trabalho docente que deve ser minuciosamente refletido a partir das especificidades do educando, considerando o conceito de interseccionalidade.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Surdez. Educação. Práticas Pedagógicas

Abstract

This study aims to reflect on Intersectionality in Pedagogical Practices regarding Deaf students. We deal with the issue with Deaf people and not for Deaf people, thinking about the Freirean perspective in which the teaching-learning process should not only permeate the contents, but also be planned in a dialogical way in accordance with the specificities and interests of the students, that is, they should be the main focus of education. The research is justified, because it is a contemporary topic, still little explored and which requires attention from researchers in Deaf Education area in Brazil. Each student is unique, has specificities, interests and life history. Socially, Deaf people are seen as a uniform identity group. That is the same as to say, as if everyone were equal, which does not match reality, as Deaf identities are multiple and permeated by intersectionalities related to social class, race, ethnicity, religion, gender, sexual orientation, among others. Therefore, it is necessary to get to know the intersectional layers that intertwine the life of each Deaf individual, and, through this knowledge, think about and articulate meaningful school practices that can favor the development of solid learning. There is a notable lack of productions on the subject that reflect on the different Deaf identities, as well as intersectional issues that mutually permeate each individual. Such reflections allow for a new understanding of the teaching work itself, which must be carefully reflected based on the specificities of the student, considering the concept of intersectionality.

Keywords: Intersectionality. Deafness. Education. Pedagogical Practices.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://www.youtube.com/watch?v=tAdpvusdlIP8&list=PL1Ej31ENzZY4PhygE1jAt-67yeNWzQ4D9&index=15>



Introdução

Pode-se afirmar que, em razão da Lei 10436/02, a Libras, Língua Brasileira de Sinais, tornou-se reconhecida como uma língua brasileira, sendo um meio legal de expressão e comunicação, incluindo os recursos a ela associados. O decreto nº 5626 de 2005 propôs acréscimo à referida Lei regulamentando a inclusão da Libras como disciplina curricular em licenciaturas e cursos de fonoaudiologia,

além de dispor sobre a formação de profissionais para atuar como professores e instrutores da mencionada língua. Neste cenário, aconteceram significativas mudanças em relação à educação de pessoas Surdas, muitas dessas modificações ocorrem até a contemporaneidade, principalmente em ambientes educacionais que recebem alunos Surdos.

Desse modo, cabe considerar que a inserção de discentes Surdos em escolas comuns é um movimento recente, conquistado nas últimas décadas. Essa movimentação aconteceu de forma que atingisse a estrutura das escolas comuns para que elas tivessem, minimamente, condições de receber alunos Surdos, visto que a garantia de acesso não é certeza de permanência e aprendizado significativo desse grupo. É importante mencionar que antes da Lei 10436/02 a inclusão já estava presente nas escolas públicas regulares, e essas estão caminhando com ações significativas para atender esse variado público. No entanto, cabe ressaltar que as deficiências são múltiplas, assim como as pessoas. Dessa forma, precisam ser conduzidas com olhares atentos às minuciosidades que cada uma traz em específico e a diversidade que a mesma deficiência pode apresentar em cada indivíduo dentro do cenário da inclusão.

Nessa conjectura que se pressupõe inclusiva, a presença de alunos Surdos dentro da escola regular aconteceu de forma inexperiente. Acreditava-se que todas as pessoas Surdas apresentavam as mesmas especificidades, desconsiderando que para esse grupo há necessidade de outros modos de comunicação, não limitados à língua falada. Para os Surdos, é necessário o emprego de outra língua, a Língua de Sinais, reconhecida no país como Libras.

O uso da Libras nas escolas começou a ser difundido, mas muitos embates foram travados sobre essa utilização. A Libras é uma língua viva, ampla e dependente de domínio para interações significativas entre os profissionais e os estudantes Surdos tendo em vista o desenvolvimento e a fluência.

Diante desse avanço e da necessidade de buscar meios e metodologias pertinentes para a alfabetização de alunos Surdos, as pesquisas sobre as práticas pedagógicas voltadas para a Educação de Surdos vêm crescendo e, com isso, surgem novas questões. Práticas homogêneas pensadas e elaboradas para alunos Surdos provavelmente não serão eficazes quando se trata de um grupo de pessoas heterogêneas que fazem parte de uma cultura própria.

Muitas instituições de ensino propõem práticas únicas para atender a um determinado grupo, como o de alunos Surdos, porém esses estudantes não são

somente Surdos, eles estão atravessados por diversas questões que influenciam fortemente sua constituição de sujeito e de subjetividade. Antes da surdez, há um ser humano que, como qualquer outro, está inserido em uma vida real, com diversos atravessamentos que constituem suas identidades. Nesse caso, a Surdez pode ser apenas mais uma das camadas interseccionais que um indivíduo carrega na constituição de sua história.

Em meio a tantos atravessamentos, cabe considerar quem é esse sujeito Surdo, para então, dialogicamente, através do reconhecimento construído pelas próprias narrativas que o compõem, escutar esse educando de modo a criar situações de aprendizagem que considerem suas especificidades e, principalmente, a cultura na qual ele está inserido.

De acordo com Freire (1991), é necessário criar oportunidades de escuta para que o próprio educando se coloque como sujeito ativo na roda de conversa e expresse os seus anseios, expectativas e, em meio aos diálogos, nasçam condições para que o educador consiga reconhecer as peculiaridades de cada ser. Assim, pode acontecer a reinvenção dos saberes e a abertura para novas formas de ensinar e aprender considerando a riqueza individual.

Para que esse aprendizado dialógico possa ser real, torna-se necessário reconhecer as especificidades de cada um. Para tanto, é imprescindível o conhecimento do conceito de interseccionalidade na condição de uma “[...] ferramenta analítica oriunda de uma práxis-crítica em que raça, gênero, sexualidade, capacidade física, status de cidadania, etnia, nacionalidade e faixa etária” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 20), questões que refletem diretamente em problemas sociais enfrentados por esses indivíduos diariamente.

Silva (1999, p. 88) aponta uma passagem que aconteceu nos Estados Unidos, fortemente marcada pelas intersecções de poder, e que pode ser relacionada ao conceito de interseccionalidade sobre os grupos subordinados:

Os grupos Culturais subordinados- mulheres, os negros, as mulheres e os homens homossexuais- iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon com a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual. O Cânon do currículo universitário fazia passar por “cultura comum” uma cultura bastante particular- a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante.

Diante do exposto, é possível perceber que as relações de poder e

não poder forjam as práticas pedagógicas, e quando se trata de estudantes Surdos, o fato se evidencia ainda mais excludente. Por isso, há necessidade de considerar as interseccionalidades presentes nos corpos que não são somente Surdos, mas carregam outras histórias de vida que compõem muitas das suas relações com o mundo e são marcantes no processo de construção da subjetividade e educação.

A pesquisa se justifica por tratar de um tema atual e que exige atenção de pesquisadores na área da Educação de Surdos no Brasil e tem como objetivo verificar a necessidade de conhecer as camadas interseccionais que entrelaçam a vida de cada indivíduo Surdo. Por meio desse conhecimento, pretende-se que as práticas escolares possam favorecer a aquisição da Libras como primeira língua e o português como segunda língua nas escolas públicas e, assim, favorecer o desenvolvimento de aprendizagens sólidas.

Múltiplas identidades

As questões da Identidade Surda discutidas pela autora Gladis Perlin são de grande importância para as reflexões sobre o indivíduo Surdo. Perlin (2016), na perspectiva socioantropológica da Surdez, quer dizer, a Surdez como diferença e não como deficiência, aborda a especificidade que necessita ser normatizada. Assim, a autora em questão classifica as Identidades Surdas em cinco grupos possíveis. Essas identidades são múltiplas e multifacetadas, a saber: Identidades Surdas; Identidades Surdas Híbridas; Identidades Surdas de Transição; Identidades Surdas Incompletas e Identidades Surdas Flutuantes. Desse modo, essas identidades estão diretamente relacionadas com a Língua de Sinais:

Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes (QUADROS, 2004, p.10).

Gesser (2004) complementa que às Identidades Surdas são acrescentadas outras identidades, produzidas por interações, tais quais questões de “[...] gênero, nacionalidade, idade, orientações étnicas, sexuais e religiosas como características que também compõem ‘as culturas’ de um indivíduo” (GESSER, 2004, p. 296). O grande pesquisador Hall (2020) destaca que as identidades não são estáticas e variam de acordo com os grupos sociais em que o indivíduo está inserido.

Essas múltiplas identidades abordadas por Hall (2020) levam-nos a refletir sobre as questões de interseccionalidade. O termo interseccionalidade foi cunhado por Kimberlé Crenshaw e permite compreender essas múltiplas facetas das identidades que perpassam um mesmo indivíduo, conduzindo-nos a refletir como essas identidades podem sofrer com preconceitos e estigmas socialmente produzidos:

[...] operando com a interseccionalidade enquanto conceito que nos permite compreender como as articulações de diferentes categorias identitárias e sociais se imbricam e estruturam a vida de cada sujeito e/ou grupo, ampliando situações de desigualdades, de violações de direitos e desumanização [...] (SANTOS; SANTIAGO, 2011, p.5).

Sendo assim, devemos refletir que o Povo Surdo - Surdos que se identificam com a cultura surda - não deve ser visto como um grupo homogêneo, e sim, em suas especificidades.

Práticas pedagógicas interseccionais

É importante refletir que as práticas pedagógicas interseccionais são construídas de acordo com cada sujeito e, com tal propósito, é necessário um olhar apurado e uma escuta ativa desse indivíduo. Para que aconteçam, com efeito, as práticas interseccionais, é necessário a reinvenção dos saberes, onde os educadores e educandos estejam em sintonia e que o aprendizado seja dialogicamente promovido. Nesses diálogos, tanto os educadores como os educandos devem se apresentar como indivíduos do mundo (FREIRE, 1991).

Na educação de Surdos, é necessário um olhar apurado para as especificidades da Cultura Surda, estar em alerta para as múltiplas identidades que os Surdos podem escolher ao se constituírem mediante as experiências com o mundo. Logo, é necessário que se repense, principalmente nos ambientes escolares, a formação dos educadores para que possam minimamente conhecer a cultura surda para se relacionarem de forma mais agradável e consciente com um estudante Surdo. Nessa direção, percebendo, portanto, que não basta apenas a presença de um profissional que domine a língua de sinais, seja ele intérprete, mediador ou professor de Libras. Para a inclusão de Surdos, é necessário ir além do acesso restrito a língua, é primordial que se tenha práticas inclusivas cunhadas no modo de vida dos Surdos, respeitando as múltiplas identidades que poderão assumir. Além da necessidade de considerar as outras camadas

que atravessam e constituem cada identidade e devem ser conhecidas para serem igualmente respeitadas. Muitas vezes, essas particularidades podem ser mais evidentes e influenciar diretamente na aquisição da língua de sinais e na constituição do ser Surdo.

Para que essas reflexões sejam cunhadas com propostas pedagógicas ativas, é primordial que os espaços escolares tenham formação específica e continuada para todos os profissionais, pois não basta apenas o acesso de um ou poucos professores à língua de sinais. Outra importante demanda é romper com as práticas ouvintistas que de forma imprescindível estão fortemente atreladas à cultura ouvinte e geram reações capacitistas nos contatos entre surdos e ouvintes, sobretudo quando a cultura ouvinte é dominante em ambientes escolares. Geralmente, esses choques de identidades sobressaem penosamente sobre as minorias culturais e provocam tratamentos inadequados em vista do bem-estar e da equidade da educação de Surdos. Essa dinâmica pode ser até inconsciente por parte de ouvintes, porquanto eles não estão minimamente ligados aos artefatos culturais dos Surdos. Por conseguinte, promovem um discurso inconsciente do saber e, muitas vezes, não percebem os prejuízos gerados na constituição da identidade de um sujeito Surdo. A esse respeito, vale ressaltar que a escola tem como princípio a constituição dos sujeitos e dos saberes.

Sasaki (2009, p. 1 – 2) classifica as acessibilidades em seis dimensões, pois para que a acessibilidade aconteça de forma interseccional, é necessário pensar na eliminação de barreiras em diversos âmbitos sociais, percebendo as diferenças de cada um.

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência)

Dentre as acessibilidades citadas, a mais importante é a atitudinal, em razão de estar relacionada à mudança de atitudes dos indivíduos que juntos formam a sociedade humana. Não basta ter distintas acessibilidades nos espaços sociais se as pessoas não mudarem a consciência em razão da equidade. A Acessibilidade Atitudinal, definida pelo autor em referência como: “Relacionada a eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, promovendo atividades de sensibiliza-

ção, conscientização e convivência” (SASSAKI, 2009, p. 6). Dessa forma, a inclusão acontece no momento em que nos dispomos a realizar uma autorreflexão a respeito de nossas atitudes em relação às diferenças, repensando as nossas convicções em vista da multiplicidade humana.

Em vista disso, a acessibilidade atitudinal é primordial para a construção de práticas inclusivas em meio à diversidade presente na sociedade e pode ser fundamental na busca de práticas pedagógicas interseccionais e anticapacitistas. Cabe ressaltar que a escuta ativa das minorias é fundamental para reconhecer quem são os indivíduos e, a partir das intersecções que se encontram com a Surdez, refletir sobre as práticas e metodologias diversas que favorecem todos e, especialmente, cada um.

Sassaki (2009) salienta a necessidade de conhecer cada indivíduo para que esse tenha a liberdade de se expressar e falar sobre suas especificidades e quais recursos podem ser úteis para a sua inclusão. As pessoas são múltiplas e cada uma pode estar dentro de camadas interseccionais que precisam ser conhecidas e consideradas de modo que a inclusão aconteça efetivamente.

Considerações finais

Diante das discussões apresentadas, sem a pretensão de concluir pensamentos sobre propostas interseccionais para indivíduos Surdos, cabe ressaltar que há necessidade de formação específica nos cursos de formação e graduação, não somente tendo como foco o aprendizado da sinalização em Libras. A sinalização, de fato, é extremamente importante, porém, há necessidade de promover propostas que busquem divulgar e ampliar os conhecimentos sobre a Cultura e Identidade Surda, proporcionando aos grupos ouvintes situações em busca do conhecimento de artefatos que compõem a essência do ser Surdo.

Assim sendo, até o aprendizado da Libras fluirá com mais qualidade, pois será enriquecido se tratando de situações de letramento. Traçando um paralelo, em vista às reflexões de Silva (1999, p. 75), sobre racismo, ao apontar que:

a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde.

Assim como citado no exemplo acima, as práticas pedagógicas que valorizem a expressão linguística dos Surdos não serão significativas apenas com o uso limitado da Libras dentro das instituições de ensino. É necessário incluir no currículo também as práticas que desenvolvam o conhecimento sobre “o que é ser Surdo dentro de uma cultura majoritariamente ouvinte”. Para tanto, importa divulgar e explorar artefatos sobre a Cultura e identidade Surda. De acordo com Silva (1997, p. 89), muitas vezes, a sociedade

deixa de ver que a suposta “cultura nacional comum” confunde-se com a cultura dominante. Aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação, mas de uma luta em que regras precisas de inclusão e exclusão acabaram por selecionar e nomear a cultura específica, particular, como a “cultura nacional comum”.

Ao encontro às reflexões anteriores, essa discussão busca valorizar o Surdo como um corpo que apenas não desenvolveu um dos sentidos, a audição. Entretanto, essa perda sensorial não serve como um marcador de desigualdade que minimiza toda a essência que está presente na constituição desses sujeitos: [...] “surdo” com minúsculas se refere simplesmente ao fato físico da surdez, enquanto “Surdo”, com maiúsculas, se refere aos surdos como grupo cultural, como comunidade linguística” (SILVA, 1999, p. 11).

No ano de 2021, ocorreu uma considerável mudança na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para o povo surdo, a partir da Lei 14.191 que insere o ensino bilíngue para pessoas Surdas nas escolas, com a finalidade de o tornar uma modalidade independente onde a Libras se torna a primeira língua e o português escrito a segunda língua. Fato esse que pode ser considerado como um ganho para o povo Surdo, mas é importante ressaltar que as práticas do bilinguismo não se resumem somente ao fato de usar as duas línguas de instrução, Português e Libras. Essa caminhada para o bilinguismo requer uma intensa reflexão sobre quem são os alunos sujeitos dessas práticas e quais serão as ferramentas analíticas para conhecer as camadas interseccionais que atravessam a identidade de cada um.

Nesse âmbito, a interseccionalidade pode ser considerada como um dos mais importantes conceitos a ser minuciosamente trabalhado e articulado na busca de práticas com os discentes e não para os discentes. Quando se tem a oportunidade da escuta ativa, há grandes chances dessas minuciosidades que constituem cada ser servirem de alicerce para uma educação mais equânime.

Referências

- BRASIL. Lei nº 10.436, de 2002. Língua Brasileira de Sinais - Libras e outras Providências. Brasília, DR, 24 abr. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A Língua Brasileira de Sinais - Libras, art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF.
- COLLINS, Patricia Hill, BILGE, Sirma. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2020.
- FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de ou de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: STUMPF, Ronice Müller de; ROSSI, Marianne. Estudos Surdos IV. Petrópolis: Arara Azul, 2004. p. 278-309.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guaraci Lopes Louro.
- PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 51-75.
- QUADROS, Ronice Müller de. O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- SANTOS, Mônica; SANTIAGO, Mylene. As múltiplas Dimensões do Currículo no Processo de Inclusão e Exclusão em Educação. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 548-562, março. 2011.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo, Ano XII, p. 10-16, março/abril, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia do corpo normalizado. Revista Espaço Aberto, Rio de Janeiro, n. 8, p. 5-17, dezembro, 1997.

Normas para publicação na revista Arqueiro

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.

Como intuito de ampliar o leque de abordagens, e dessa forma, refletir sobre as importantes mudanças que vem ocorrendo no panorama da educação de surdos no Brasil, a revista, antes restrita à divulgação prioritária das experiências desenvolvidas no INES, passou por uma reformulação, passando a ter como principais objetivos a parceria e interlocução com colaboradores de todas as partes do Brasil e do exterior, interessados em divulgar questões que envolvam aspectos políticos, econômicos, culturais e educacionais que dizem respeito aos sujeitos surdos.

Dessa forma, destacam-se abordagens teóricas e práticas pedagógicas 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.

A revista publica artigos e relatos de experiências cujo foco esteja direcionado para a área da surdez. A língua predominante para publicação é a língua portuguesa, podendo o comitê editorial, eventualmente, trazer uma contribuição em outro idioma. Todos os trabalhos devem conter resumos em português e em inglês e devem seguir as normas estabelecidas pela revista.

A revista aceita somente contribuições inéditas, não submetidas concomitantemente a outros periódicos de publicação.

As ideias, os conceitos e a veracidade das informações e das citações são de exclusiva responsabilidade dos autores.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1 – Todos os textos devem conter resumo em Língua Portuguesa e em outro idioma, com, no máximo, 250 palavras, e entre 3 e 5 palavras-chave separadas por ponto.

2 – Os textos devem ser justificados, digitados em espaço 1,5 cm, em fonte Times New Roman, tamanho 12. As citações com mais de 3 linhas devem vir em um novo parágrafo, em tamanho 10, sem aspas, com espaço de 4,0 cm da margem esquerda. As margens devem seguir a seguinte formatação: superior e esquerda: 3,0 cm; direita e inferior: 2,0 cm. O recuo do parágrafo deve ser de 1,25 cm da margem esquerda.

3 – As notas de rodapé destinam-se estritamente a informações ou esclarecimentos adicionais, que não podem ser incluídos no corpo do texto.

4 - Tabelas e ilustrações deverão ser inseridas no texto. Todas as ilustrações devem possuir legenda, citação no texto e estar em formato tiff ou jpg com resolução mínima 300dpi. As tabelas deverão seguir as normas do IBGE, ter preferencialmente 7,65 cm de largura e não deverão ultrapassar 16 cm.

5 - Os títulos devem ser centralizados, redigidos em caixa alta, negrito, tamanho 14. Os subtítulos devem ser em caixa baixa, negrito, tamanho 12, alinhados à esquerda enumerados, com exceção da introdução e das referências

6 - As citações devem obedecer à forma: citação indireta - SOBRENOME DO AUTOR, ano, citação direta - SOBRENOME DO AUTOR, ano, p. xx. Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (SOBRENOME DO AUTOR, ano, p. xx).

7 – Atenção para as seguintes informações: aspas duplas somente para citações diretas no corpo de texto; itálico para palavras com emprego não convencional e estrangeiras, neologismos e títulos de obras e publicações.

8 – Os artigos submetidos deverão vir acompanhados de: duas cartas do(s) autor (es), uma de encaminhamento do artigo, com informações sobre o arti-

go, os autores, destacando-se a contribuição de cada um; contendo endereço completo, incluindo endereço eletrônico; e outra contendo a autorização de sua publicação e transferência dos direitos autorais à revista, assinada por todos os autores; b) declaração de isenção de conflitos de interesses se houver; c) Cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido quando se tratar de pesquisas com seres humanos e da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para artigos de pesquisa.

9 – Textos enviados espontaneamente devem ser inéditos.

10 – O nome dos autores não deve aparecer no corpo do artigo e trechos que prejudiquem a garantia de anonimato na avaliação e de dados de identificação devem ser eliminados. Após a aprovação dos trabalhos e na sua versão final, os dados de identificação dos autores deverão ser digitados em nota de rodapé, ao lado do nome do autor, incluindo filiação institucional e e-mail para contato com os leitores.

11 – Os artigos devem conter de 8 a 15 laudas com as Referências.

12 - As referências deverão conter exclusivamente os autores e os textos citados no trabalho e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas da ABNT disponíveis em ANEXO. Quando for o caso, sempre indicar o nome do tradutor após o título do livro ou artigo.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO POR PARES

Os trabalhos recebidos serão avaliados por dois pareceristas e, se necessário, por um terceiro parecerista, especialistas na área da surdez, segundo os critérios:

- relevância, contribuição e atualidade do conteúdo para a área da surdez;
- coerência entre objetivos, aspectos teóricos, procedimentos metodológicos e considerações finais;
- clareza e qualidade da redação;
- adequação às normas de publicação da revista.

Importante:

- Trabalhos aceitos sem restrições serão encaminhados para publicação.
- Trabalhos aceitos com restrições poderão ser reorganizados pelo(s) autor(es), conforme solicitado, e reencaminhado para nova avaliação.
- Trabalhos recusados deverão ser refeitos e passar por nova submissão.
- Todos os trabalhos deverão passar por revisão linguística e ortográfica
- Os artigos serão examinados pelo Conselho Editorial, sendo que a Revista não se responsabiliza pela devolução dos não aprovados, havendo, no entanto, o encaminhamento de uma justificativa pelo indeferimento.

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

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



Aula de línguas das classes adiantadas
Década de 30 - INES

REALIZAÇÃO:

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Ministério da Educação

