

ARQUEIRO ©

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Jan-Jun/2024

46



ARQUEIRO

46

Jan-Jun/2024

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
Luiz 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
Danielle Coelho Lins

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Priscilla Fonseca Cavalcante

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Wilma Favorito

PUBLICAÇÕES INES

COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES
Danielle Coelho Lins
Priscilla Fonseca Cavalcante
Wilma Favorito

COMISSÃO EXECUTIVA DA REVISTA ARQUEIRO
Dr.ª Aline Xavier
Dr.ª Luciane Cruz Silveira
Dr.ª Maria Carmem Euler Torres
Dr. Ronaldo Gonçalves de Oliveira
Dr.ª Rossana Alves Rocha

COMITÊ CIENTÍFICO ARQUEIRO
Dr.ª Ana Cláudia Balceteiro Lodi (USP)
Dr.ª Annie Gomes Redig (UERJ)
Dr.ª Carolana Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ)
Dr.ª Christiana Leal (INES e CAP UERJ)
Dr.ª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)
Dr.ª Débora Nunes (UFRN)
Dr.ª Dulcécia Tartuci (UFG)
Dr.ª Flávia Faissal de Souza (UERJ)
Dr.ª Lavinia Magliolino (Unicamp)
Dr.ª Lázara Cristina da Silva (UFU)
Dr.ª Lívia Buscácio (INES)
Dr.ª Márcia Lise Lunardi (UFMS)
Dr.ª Maura Corcini (Unisinos)
Dr.ª Nesdete Correia (UFMS)
Dr.ª Ronice Müller de Quadros (UFSC)
Dr.ª Rosana Glazi (UERJ)
Dr.ª Shirley Rodrigues Maia (Grupo Brasil)
Dr.ª Sonia de Napoleão Freitas (UFMS)
Dr. Alfredo J. Artilles (Universidade do Arizona/EUA)
Dr. Eduardo Manzini (Unesp)
Dr. Ignacio Calderón Almendros (Universidade de Málaga/Espanha)
Dr. Manuel Antonio García Sedeño (Universidade de Cádiz/Espanha)
Dr. Thomas Barow (Halmstad University/Suécia)

REVISORES ARQUEIRO
Aline Xavier
Ronaldo Gonçalves de Oliveira
Rossana Alves Rocha
Wilma Favorito

TRADUÇÃO DE RESUMOS EM LIBRAS
Maria Auxiliadora Bezerra de Araújo
Priscilla Fonseca Cavalcante

TRADUÇÃO E VALIDAÇÃO EM SIGNWRITING:
Erick Rommel Hipólito de Souza
Vanessa Miro Pinheiro
Ricardo Boaretto

Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos.
Vol. 46 (jan/jun 2024) 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

Editorial	6
Entrevista	8
Vivência e ludicidade para uma prática alfabetizadora: teatro de sombras Jovania da Silva Carvalho Valéria Campos Muniz	11
Analisando o Dicionário de Sinais do Brasil para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira Laura Barbosa Gomes Lucas Vilaça Ribeiro	23
A importância da legendagem em materiais didáticos bilíngues Vanda Cíntia Lopes Pessôa Rita de Cássia Duarte Pinto	37
SEÇÃO AUTORES CONVIDADOS	
MEPEVIS/ Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos: um caminho para o ensino de leitura e escrita para alunos surdos Rosana Prado	51
Medo do escuro: relato de experiência do estudo de um cartum com estudantes surdos Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey	69
Normas para publicação na revista Arqueiro	77

Editorial

É com grande entusiasmo que apresentamos a edição 46 da Revista Arqueiro, um espaço dedicado à divulgação de artigos científicos e às práticas inovadoras na educação bilíngue de surdos. Nesta edição, temos o privilégio de compartilhar valiosos trabalhos que abordam temas fundamentais para o avanço do conhecimento e das práticas pedagógicas voltadas para a comunidade surda.

Abrimos esta edição com o artigo *Vivência e Ludicidade para uma Prática Alfabetizadora: Teatro de Sombras*. Esse trabalho destaca a importância do lúdico no processo de alfabetização, apresentando o teatro de sombras como uma ferramenta eficaz e envolvente para a educação de surdos. Através dessa prática, é possível desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas de maneira criativa e significativa, além de apresentar a arte como possibilidade de vivência alfabetizadora. Para as autoras, perceber a sombra como imagem, além de ser pedagógico, configura brincadeira divertida a estimular a criatividade dos espectadores, ao aguçar as sensações dos discentes, numa jornada interpretativa que associa percepção visual, espacial, temporal e sinestésica, deflagrando ação e reação, que, conjugadas ao uso da linguagem, na prática artística, pode culminar no estabelecimento da relação entre língua, linguagem e cultura na construção da identidade.

Em seguida, *Analisando o Dicionário de Sinais do Brasil para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* oferece uma análise profunda sobre a utilização do Dicionário de Sinais do Brasil, considerando a Lei nº 10.639/2003, que trata da inclusão de história e Cultura Afro-Brasileira na grade curricular do ensino fundamental e médio. Pretende-se, assim, desvelar e oferecer uma ponte entre duas dimensões cruciais da educação brasileira: a valorização da herança cultural afro-brasileira e a inclusão de pessoas surdas. O estudo busca refletir e reforçar a possível necessidade de atualização de tal fonte, além de ressaltar a importância de políticas educacionais que fomentem a acessibilidade e a diversidade cultural nas escolas, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro destaque é *A Importância da Legendagem em Materiais Didáticos Bilíngues*, que explora o papel crucial da legendagem na acessibilidade e na compreensão dos conteúdos educativos. As autoras argumentam que a legendagem não é apenas um recurso de apoio, mas um elemento essencial para garantir real acesso de alunos surdos ao processo educativo, além de oferecer a alunos ouvintes a possibilidade de aprendizado da Libras, visto que se trata de um importante relato de experiência vivida no curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto



Nacional de Educação de Surdos, em que surdos e ouvintes compartilham os espaços de aprendizagem.

Além dos artigos regulares, temos a honra de contar com contribuições de autores convidados. *MEPEVIS/Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos: Um Caminho para o Ensino de Leitura e Escrita para Alunos Surdos* apresenta um método inovador que combina o ensino do português escrito com recursos visuais. Essa abordagem promete abrir novas possibilidades para o desenvolvimento da leitura e escrita entre os alunos surdos.

Por fim, *Medo do Escuro: Relato de Experiência do Estudo de um Cartum com Estudantes Surdos* traz uma narrativa envolvente sobre o uso de cartuns como ferramenta educacional. A autora compartilha sua experiência com um grupo de alunos surdos, destacando os desafios e as conquistas ao abordar temas como medo e superação através do humor e da arte.

Esperamos que essa edição inspire educadores, pesquisadores e todos os envolvidos na educação bilíngue de surdos a continuarem explorando e desenvolvendo práticas que promovam a acessibilidade a um aprendizado significativo. Que os artigos aqui apresentados sirvam como ponto de partida para novas discussões e iniciativas transformadoras.

Boa leitura!

Comissão Executiva da Revista Arqueiro

Entrevista: “O que chamou minha atenção foi um robô de carrinho”: Pedro Bouzon e o interesse em foco na Oficina de Robótica do INES

Primeiramente, gostaríamos de agradecer à disponibilidade do Pedro Bouzon, aluno do Departamento de Ensino Básico (DEBASI) do INES, que prontamente aceitou o convite para a realização desta entrevista, dando-nos, portanto, um depoimento interessante sobre sua experiência na Oficina de Robótica do Instituto.



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

<https://youtu.be/sMzASaygTW4>



R. ARQUEIRO: A entrevista, Pedro, é porque a gente tem muita curiosidade para saber sobre a Oficina de Robótica, como é a experiência dos alunos nessa oficina, porque tem bastante aluno participando. Todo mundo comenta bastante. Então, nós gostaríamos de entender um pouquinho mais da sua experiência e dos seus colegas nessa oficina. Pedro, quem é você? Você pode nos explicar como você se vê? Quem é o Pedro?

Eu sou um menino de 20 anos. Eu estou no terceiro ano do ensino médio, lá no INES. Estou fazendo pré-vestibular. É um grupo de pré-vestibular, lá no INES também. Bom, eu sou uma pessoa mais ou menos calma, mais ou menos. Eu sou inteligente, gosto muito de estudar. Eu sonho também em português, em Libras, ter duas línguas. Meu sonho é ser professor do INES. Então, assim, vou tentar, vou fazer a prova para ser um professor efetivo do INES, poder ser um professor de Libras ou, quem sabe, um professor de português, um ou outro.



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

https://youtu.be/H4818YILX_4



R. ARQUEIRO: Como você ficou sabendo da Oficina de Robótica?

Foi o professor de Física. Hugo. Professor Hugo, que é professor do INES. E, aí, ele me apresentou. Eu estava no segundo ano do ensino médio e ele apresentou para minha turma. Mostrou tudo e, aí, eu fiquei muito interessado e quis participar dessa oficina. O que chamou minha atenção foi um robô de carrinho. Eu fiquei muito interessado. Eu quis aprender a fazer no computador. Aí, dou os comandos pelo computador.



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

https://youtu.be/3di4_yVSFGM



R. ARQUEIRO: E como são as aulas da Oficina de Robótica? Como você estudou esses carrinhos dentro da Oficina de Robótica?

Na robótica, a gente tem duas etapas, né? Em uma, a gente tem o LEGP, a gente trabalha com o LEGO, montando as peças. E eu não consegui fazer, não, tá? Não consegui, mas teve um aluno que fez. Eu fiz uma outra etapa, um outro caminho. Eu dei o comando através do computador, uma ordem para fazer, e o carrinho fez, foi andando. Por exemplo, quando a gente anda, ou dá uma ré, anda para frente, ou dá uma ré. Então, foram esses comandos que eu dei.



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

<https://youtu.be/oWzmHTjRGtY>



R. ARQUEIRO: E do que você mais gostou, do que você mais gosta nas aulas da Oficina de Robótica? E por quê?

Eu gosto mesmo, gosto mais é de mexer no computador, dar o comando, porque eu gosto mais do português. Tenho interesse no português.



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

<https://youtu.be/sdpVmSFOINU>



R. ARQUEIRO: Que contribuições você acha que essa oficina trouxe para você?

Eu aprendi Física também, Matemática. Então, me ajudou, contribuiu bastante nessas disciplinas. É uma disciplina que eu não gosto muito, né?



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

<https://youtu.be/ESXnmAHRVuQ>



R. ARQUEIRO: Eu gostaria que você pensasse numa mensagem para deixar para as pessoas que tenham interesse nesse assunto, na robótica. O que você pode falar para quem nunca fez uma oficina dessa, por exemplo, mas tem curiosidade sobre o assunto? Que mensagem você deixaria para essas pessoas?

Bom, o que eu digo é o seguinte: quando eu estava fazendo o meu segundo ano do ensino médio, eu tinha um horário muito apertado à tarde, mas, mesmo assim, eu mudei os dias para que eu pudesse fazer essa oficina de robótica. Porque eu achei muito interessante, muito boa. E foi uma prioridade na minha vida. E, agora, eu vi que valeu a pena esse meu interesse. Então, quem tiver interesse pode se esforçar, porque é mudar o seu dia, mudar a sua vida. Porque, assim, você vai se sentir livre mexendo nesses robôs e você vai ter essa oportunidade.



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

<https://youtu.be/tU2U3n8FUDY>



Vivência e ludicidade para uma prática alfabetizadora: teatro de sombras



Jovania da Silva Carvalho¹



Valéria Campos Muniz²

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Departamento de Ensino Superior (DESU), Pedagoga pela Faculdades Integradas Simonsen e Artista Visual pelo Instituto Claretiano de Ensino. jovania.silva@aluno.ines.gov.br

² Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Departamento de Ensino Superior (DESU), Doutora pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. valcammuniz@ines.gov.br

Resumo

Neste trabalho, objetiva-se apresentar a arte como possibilidade de vivência alfabetizadora por intermédio do teatro de sombras. Esse tipo de teatro é comumente encontrado em apresentações que contam histórias infantis, lendas mitológicas e contos populares. A criação de efeitos ópticos envolve o uso de fontes de luz em uma superfície e se caracteriza pela manipulação de silhuetas ou do próprio corpo em um jogo de luz na sombra. Perceber a sombra como uma imagem, além de ser pedagógico, configura brincadeira divertida a estimular a criatividade dos espectadores. O reconhecimento artístico-pedagógico dessa prática encontra-se fundamentado na Proposta Curricular para o Ensino de Português como uma temática lúdica, criativa e cultural, buscando mostrar novos caminhos às práticas alfabetizadoras de ensino. Ao aguçar as sensações dos discentes, em uma “jornada interpretativa” (SANTOS, 2021), associando percepção visual, espacial, temporal e sinestésica, deflagra-se ação e reação, que, conjugadas ao uso da linguagem, na prática artística, pode culminar no estabelecimento da relação entre língua, linguagem e cultura na construção da identidade (HALL, 2016) e na aquisição do conhecimento. Sendo assim, a arte do teatro de sombras revela-se excelente recurso nos processos de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Arte; Educação; Ensino de surdos; Teatro de sombras.

Abstract

In this work, the objective is to present art as a possibility of literacy experience through shadow theater. This type of theater is commonly found in performances that tell children's stories, mythological legends and folk tales. The creation of optical effects involves the use of light sources on a surface and is characterized by the manipulation of silhouettes or the body itself in a play of light in shadow. Perceiving the shadow as an image, in addition to being pedagogical, is a fun game to stimulate the creativity of spectators. The artistic pedagogical recognition of this practice is based on the Curricular Proposal for Teaching Portuguese as a playful, creative and cultural theme, seeking to show new paths to literacy teaching practices. By sharpening the students' sensations, in an “interpretive journey” (SANTOS, 2021), associating visual, spatial, temporal and kinesthetic perception, action and reaction are triggered, which, combined with the use of language, in artistic practice, can culminate in the establishing the relationship between language, language and culture in the construction of identity (HALL, 2016) and in the acquisition of knowledge.



Therefore, the art of shadow theater proves to be an excellent resource in the literacy and literacy processes.

Keywords: Art; Education; Teaching the deaf; Shadow theater.



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

https://youtu.be/Q-Raz2Q_2lg



De tudo que se deve guardar, guarde o coração, o coração

De tudo que se deve guardar, guarde o coração

Que é alma, ânima, guarda a tua alma, coração.

Jovania Carvalho

Introdução

O teatro de sombras é um espetáculo que consiste na criação de efeitos ópticos, envolvendo o uso de fontes de luz, superfície, tela, suporte para a projeção de imagens, corpos, objetos, silhuetas recortadas, corpo humano, bonecos, etc, conjugados ao trabalho do ator e/ou professor. A realização desse teatro conta com o auxílio de uma lâmpada ou outra fonte de iluminação em uma superfície lisa e clara (podendo ser uma parede, uma tela ou um ecrã). Em geral, o teatro de sombras é caracterizado pela precisão na manipulação dos bonecos, e o jogo de luz e sombra proporciona a criação de uma atmosfera mágica que envolve e encanta espectadores.

Essa técnica teatral, muito antiga, tem origem em vários países, como: China, Índia, Turquia, Indonésia, França e países da África. Para alguns estudiosos, sua origem reside na pré-história, quando os homens das cavernas se aqueciam em volta da fogueira e percebiam as sombras com a iluminação do fogo. É uma técnica lúdica, criativa e cultural, que pode ser utilizada, assim como o teatro, em uma perspectiva alfabetizadora.

Nesse sentido, este trabalho apresenta uma proposta de análise da arte como possibilidade de vivência alfabetizadora com o teatro de sombras, uma vez que a organização de sentidos de diferentes práticas socioculturais pela criança, por intermédio da ludicidade, auxilia na (re)construção de experiências do entorno. Ao entrar em contato com o mundo, a criança pouco a pouco constrói um re-

repertório de vivências e práticas, que devem ser consideradas pelo professor, a fim de que esse repertório possa ser ampliado.

Na educação infantil, atividades artísticas configuram excelentes meios para suscitar a compreensão do aluno acerca do mundo à sua volta, permitindo-lhe o contato com emoções ainda desconhecidas e com outras alteridades, experienciando formas de viver e de estar no mundo. A relação entre a fantasia e a realidade criada pelo teatro de sombras, objeto de estudo desta pesquisa, não só entretém e diverte, como permite a elaboração de arcabouços simbólicos importantes para a formação do pensamento abstrato.

Desse modo, defende-se, nesse trabalho, a importância de se dar espaço para os “brincares” na vida das crianças (FRIEDMANN, 2011). Em conformidade com as DCNEI, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na etapa da educação básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2018, p.37).

O teatro de sombras, portanto, representa uma possibilidade de expor os diversos conteúdos, propostos pela grade curricular, de forma plural e criativa, configurando um caminho mais afeito às necessidades pueris. Por seu intermédio, pode-se contar histórias infantis, lendas mitológicas, contos populares, entre outros, despertando a imaginação, além de servir também para o tratamento de temas rarefeitos, como o político, por exemplo, ao lhe conferir um quê de ludicidade.

O conhecimento torna-se mais acessível e palatável por intermédio dessa arte. É um aprender brincando, com sensações e imaginação sendo despertadas e aguçadas, em um movimento de retroalimentação entre a arte e as mais diversas experiências. Ou seja, o teatro de sombras é um modo de fazer teatro que se aproxima muito da fantasia, do imaginário, do faz-de-conta de uma criança. Ver uma sombra sendo desenhada como uma imagem e perceber a construção de um relato e do seu processo de criação, além de pedagógico, é um aprender brincando. A diversão vai estimulando a criatividade, instigando a curiosidade das crianças acerca não só da história como também de fenômenos relacionados à luz e à sombra, por exemplo, quando, aos poucos, elas podem perceber o que torna uma silhueta mais comprida ou mais curta, mais definida ou mais indistinta. Nesse sentido, o jogo de sombras pode divertir, ao mesmo tempo em que ensina, em um processo lúdico de aprendizagem.

Ao aguçar sensações, em uma “jornada interpretativa” (SANTOS, 2021), associando percepções visual, espacial, temporal e sinestésica, conjugadas ao uso

da linguagem na prática artística, é possível estabelecer relação entre língua, linguagem e cultura em prol da construção da identidade (HALL, 2016).

1 A potência do teatro de sombras no processo de ensino e aprendizagem

O processo de alfabetização, “entendido como aprendizagem da tecnologia da escrita”, e os letramentos, como a inserção “da criança às práticas sociais da língua escrita” (SOARES, 2020, p.27), relacionam-se a três diferentes concepções de aprendizagem da escrita, de acordo com Soares, “linguística, interativa e sociocultural” (2020, p. 28), cujas implicações vão se manifestar no foco da aprendizagem.

Na concepção linguística, o foco reside na estrutura; na interativa, nas “habilidades de compreensão e produção de textos”; na sociocultural, “nos eventos sociais e culturais” (SOARES, 2020, p.29). Assim, dentro desse contexto, ganha tônica a questão do alfabetizar letrando, que se assume, no trabalho em questão, como resultado do entrelace da arte com essas três concepções, conjugadas, em conformidade com as atividades a serem desenvolvidas, proporcionando múltiplas vivências culturais.

Como atividade artística, as sombras no teatro, quando projetadas, ganham vida e, somadas a outros modos semióticos, constroem sentidos e narrativas. As histórias contadas estimulam as crianças a partir de elementos concretos, enriquecendo seu conhecimento de mundo. O estímulo recebido pelo teatro torna-se um *input* no processo de ensino e aprendizagem, em virtude da apresentação de possibilidades de registros significativos à memória. Ou seja, aproximar o aluno da fantasia e do faz-de-conta favorece a criação e a expressão de ideias.

No decorrer do nosso trabalho, pudemos perceber que, ao assistir à contação de uma história com o recurso das sombras, as crianças formulam e respondem a perguntas sobre fatos da história narrada, identificam cenários, personagens e principais acontecimentos, entre outras questões. Paralelamente, constroem a ideia de tempo e de cronologia, que vão sendo despertados por intermédio das seqüências imagéticas. Essa atividade favorece não só a interação entre os participantes, como também proporciona estimulação cognitiva (memória e atenção) e visual.

Consequentemente, o teatro de sombras revela-se um recurso didático na elaboração de uma aprendizagem integrada e vivenciada, que, por recorrer a uma linguagem pluridisciplinar e multissemiótica, possibilita o desenvolvimento de capacidades expressivas da criança e de registros significativos, que pouco a pouco compõem seu conhecimento de mundo. A multimodalidade possibilita

conjugar diferentes semioses – imagem, gestos, fala/língua de sinais, música –, significando e representando ideias, conceitos e emoções, podendo os objetos adquirirem formas concretas, como a pintura, o texto e poemas; ou abstratas, como movimentos, expressões corporais e gestuais.

Observado por esse prisma, essa forma artística favorece a construção de um ambiente alfabetizador, principalmente para alunos surdos, em virtude de diferentes estímulos visuais, constituindo excelente recurso para a aprendizagem. Nas palavras de Pereira e Muniz (2015), a práxis pedagógica direcionada a alunos surdos deve primar pela visualidade, uma vez que é o modo que mais se aproxima da modalidade espaço-visual da língua de sinais. Segundo as autoras:

A conjugação de palavras e imagens na aprendizagem do surdo amplia a interpretação (...), cabe ao docente harmonizar os processos semióticos utilizados em suportes variados, a fim de que seus alunos compreendam os significados provenientes da junção dos vários modos de linguagem (2015, p.453).

Assim sendo, o uso de diferentes linguagens durante a alfabetização se caracteriza essencial para o desenvolvimento da criança, seja ela ouvinte ou surda. Entretanto, destaca-se, na mediação com alunos surdos, a importância de se estabelecer relação entre a imagem, a palavra e o sinal, a fim de o aluno conseguir adquirir as duas línguas (Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa) concomitantemente, uma vez que grande parte deles chega às escolas sem o conhecimento da língua de sinais. Isso ocorre em virtude da predominância de crianças surdas nascidas em famílias de ouvintes, que, de maneira geral, desenvolvem uma língua caseira para comunicação imediata. Embora essa seja importante no estabelecimento de uma relação primeira com o mundo à sua volta, revela-se pouco eficaz em ambientes formais de aprendizagem.

Abrindo um parêntese a respeito da educação de surdos (que utilizam a língua de sinais como primeira língua), destaca-se o fato de, politicamente, eles vivenciarem um tipo de bilinguismo compulsório, nas palavras de Maher (2007). A autora utiliza o termo “compulsório”, pois a eles não lhes é facultado optar somente pela língua de sinais, uma vez que a língua portuguesa é reconhecida por ser a língua oficial, utilizada em todo o ambiente nacional. Somado a isso, o bilinguismo vivenciado por esse grupo pende para um “modelo assimilacionista de submersão”, uma vez que eles são inseridos, majoritariamente, em salas de aula monolíngues, cuja língua de instrução é a língua portuguesa, e seu ensino ocorre, de maneira geral, como língua materna e não em uma aceção de segunda língua.

Espera-se, entretanto, que, com a recente inserção da educação bilíngue na

Lei de Diretrizes e Bases, por intermédio da Lei 14.191, essa situação possa se alterar, pelo menos no que diz respeito ao modelo de ensino imposto a esses alunos. Que eles possam finalmente experienciar ambientes educativos mais justos e ajustados às suas particularidades linguísticas e culturais.

No que diz respeito aos professores, a eles caberá a tarefa não só de alfabetizar, no sentido de ensinar a língua portuguesa escrita, como também auxiliar na aquisição da língua de sinais. Esse cenário explica as inúmeras assertivas feitas no campo da educação de surdos, sobre a necessidade de o professor ter conhecimento da Libras, porque, embora a presença do intérprete seja fundamental em sua práxis educativa, a terceirização deles, na atualidade, tem dificultado a realização de um trabalho contínuo. Verifica-se que a grande circulação, em algumas regiões, de trabalhadores intérpretes não pertencentes aos quadros efetivos, no âmbito das redes de ensino municipal, estadual e federal, impossibilita, muitas vezes, o estabelecimento de uma parceria duradoura e profícua entre professor e intérprete nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Com essa realidade escolar, configura-se cada vez mais premente a formação de docentes bilíngues para atuar com essa parcela da população. Cabe ressaltar algumas iniciativas, nesse sentido, provenientes da esfera governamental, como o plano “Viver Sem Limite”, lançado em 2011, que possibilitou a criação de cursos de Pedagogia *on-line* em uma perspectiva bilíngue em diferentes regiões do País. Ofertados pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, a partir do ano de 2016, esses cursos visam à formação de professores surdos e ouvintes, gerando expectativa de mudança no cenário educativo desse grupo a longo prazo. Sendo assim, já é possível observar, não só em termos de legislações, como também de algumas ações no campo da educação de surdos, tentativas para formação desses alunos de modo mais equânime, no caminho do que se acredita de uma justiça social.

2 Atividade de contação de histórias: os três porquinhos

A contação de histórias, seja por intermédio do teatro de sombras ou não, revela-se fundamental no processo de alfabetização e letramento de crianças surdas ou ouvintes, pois auxilia no desenvolvimento emocional, cognitivo e social, despertando a criatividade e exercitando a imaginação. As histórias são materiais potentes no entendimento do mundo que cerca a criança, contribuindo para seu processo formativo e ajudando na preservação da cultura.

Como gênero textual a ser trabalhado em sala de aula, é forte candidato à promoção do gosto pela leitura e desenvolvimento da linguagem, além de possi-

bilitar, gradativamente, pelo estímulo a emoções diversas, a elaboração do pensamento crítico. Contar histórias para as crianças não deve configurar um pretexto para o ensino de língua portuguesa escrita, embora esse tipo de trabalho possa ser explorado de forma concomitante.

Em nossa vivência em sala de aula, contar histórias e explorar o lúdico por intermédio do teatro de sombras, de jogos, de encenação de histórias, entre outros, sempre teve como objetivo cativar e despertar a criança para o mundo do saber. Não temos como foco didatizar as histórias, mas descortinar para a criança todo um mundo de saber, prazer e sensações contidos nas palavras escritas.

Para o contador de histórias, não existe a melhor história, nem o melhor lugar e nem o melhor público. A história, por si só, deve comunicar sem a interferência do contador, que, mesmo estando no palco, deve se despir do poder que a palavra dita lhe confere, para atrair a plateia e compartilhar o que se tem em comum: histórias e vivências.

Oportunizar possibilidades acessíveis às necessidades do aluno, como apresentada nessa proposta de teatro de sombras, corrobora para aguçar sensações, despertando a imaginação, seja de quem está fazendo, seja de quem está assistindo a essa arte. O teatro de sombras é caracterizado pela precisão na manipulação dos bonecos, no jogo de luz e na sombra, proporcionando a criação de uma atmosfera mágica, de fantasia, envolvendo os espectadores, em um aprender brincando.

A título de ilustração, faremos o relato de uma atividade de contação da história de Os Três Porquinhos realizada em uma escola pública no subúrbio do Rio de Janeiro. A técnica utilizada se deu através da livre manipulação de silhuetas já prontas, trabalhadas com focos de luz sobre uma superfície.



Figura 1



Figura 2

Fonte: As autoras, 2023

Como a matéria-prima do teatro de sombras é a luz, pois sem ela não temos a sombra, é preciso cuidado com a manipulação dos níveis de intensidade de

luz, que irão determinar a qualidade da sombra. O cenário criado foi feito com madeira de caixotes de feira (Figura 1) e com um lençol pregado para a projeção das sombras das silhuetas (Figura 2). É necessário que todas as luzes do ambiente sejam desligadas, a fim de que a luz ganhe proeminência por detrás do lençol, possibilitando a criação das sombras. Entretanto, se não houver como organizar o cenário, ainda assim é possível criar uma história com as sombras, mantendo-se as luzes apagadas e projetando as sombras apenas com lanternas na parede ou mesmo no teto. Os personagens podem ser criados em papel ou em outros materiais, podendo ainda ser utilizado o próprio corpo ou apenas as mãos, sempre posicionados em frente à luz para fazer a projeção, remetendo o espectador a um mundo de fantasia.

O espaço a ser utilizado pode ser a própria sala de aula, e os materiais a serem providenciados são: lençol branco, Datashow e/ou retroprojetor (ou ainda uma câmara escura feita de papelão), madeira, cartolina, papelão, tecido, entre outros materiais. As figuras poderão ser confeccionadas utilizando os materiais já citados, que serão iluminados para criar o efeito da sombra no lençol.

Além da parte operacional descrita, escolher a história, traçar os objetivos, organizar os personagens e os demais materiais em sequência é fundamental para que a história seja visualmente compreendida pelo espectador. Estruturar a história de acordo com os acontecimentos e projetar as imagens em sequência de forma a ser possível observar a elaboração da narrativa que está sendo contada. Ao término da contação, é sempre produtivo aproveitar o momento e solicitar que as crianças recontem as histórias, manuseando ou não as imagens e da forma que desejarem, deixando a imaginação fluir. Ao se divertirem, estão trabalhando a criatividade.

No caso da história de Os Três Porquinhos, contamos a versão clássica de Joseph Jacobs (*apud* PAZ, 2004). Precisamos de, mais ou menos, quatro aulas para realizar todo o trabalho. Primeiro, a história foi apresentada por intermédio da leitura do livro impresso. A professora sentou com os alunos em roda para ler a história. Alguns alunos já a conheciam, mas não a versão clássica, o que despertou interesse. Depois, o livro foi dado para eles folhearem e apreciarem as imagens, sendo solicitado que estivessem atentos a elas e à sequência narrativa.

Em seguida, solicitamos que eles confeccionassem as silhuetas dos personagens e dos objetos que compunham a história. Fizemos juntos o molde em cartolina na cor preta, mas alguns alunos quiseram produzir seus próprios moldes com o auxílio da professora. Recortaram as silhuetas e fizeram colagens em varetas para a montagem do que seria visualizado através do teatro de sombras, explorando a criação, a arte, a coordenação motora e a atenção. Organizamos as

silhuetas em sequência de acordo com a história contada, ajudando as crianças a perceberem a cronologia dos fatos. Ao mesmo tempo, a atividade permitiu trabalhar o controle da ansiedade e o aproveitamento do tempo, para que todos os alunos pudessem participar.

A turma era composta por um aluno surdo e por alunos ouvintes com transtornos globais de desenvolvimento, entre outras síndromes e deficiências. Trata-se de uma turma do AEE (Atendimento Educacional Especializado). As sequências das silhuetas exemplificavam claramente a narrativa para os alunos. Na ocasião, não havia intérprete em sala de aula, mas, como o aluno surdo, além de ser bastante oralizado, também entendia a língua de sinais, a professora deu um jeito de sinalizar a história, mesmo sem ter o domínio da Libras. E, quando se percebia que algum aluno tinha dificuldade de entendimento, parava-se a narrativa e explicava-se o trecho em questão.

A narração foi então realizada com as silhuetas criadas, de forma oral e também sinalizada. Chamamos a atenção para o fato de a sinalização ter demandado mais tempo, além de ter sido necessária a ajuda de um aluno para segurar as silhuetas. Desse modo, a história foi sendo narrada devagar, e, em alguns momentos, contou com a participação de alunos que, animados, narravam junto com a professora. Destaca-se que o tempo foi crucial para que eles pudessem ver as imagens e compreender a sequência apresentada, tendo, pouco a pouco, a imaginação deflagrada pelas sombras, que os auxiliavam a (re)elaborar o contexto narrativo.

Ao término do teatro, foi realizada uma roda de conversa com os alunos para que eles pudessem recontar a história, acrescentando elementos, dando opiniões sobre qual personagem eles mais gostaram, qual eles acharam mais esperto, como seria o lobo, enfim, foi um momento de troca bastante rico. Quando algum aluno se equivocava e não apresentava a imagem condizente com o trecho relatado, os demais colegas corrigiam, tornando a apresentação instigante e divertida.

Cabe destacar que o aluno surdo, por ser oralizado, durante a roda de conversa, preferiu falar no momento do reconto da história, pois suas mãos estavam ocupadas com a manipulação das silhuetas. Já os alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), que não são verbais e com acentuadas estereotípias, também se apropriaram da atividade e das silhuetas prontas feitas pela professora, contando cada um a história a seu modo.

Depois, demos alguns livros do acervo da biblioteca escolar com a história de Os Três Porquinhos para eles folhearem em dupla ou de forma individual. Eles destacaram as ilustrações dos porquinhos, Prático, Heitor e Cícero, que eram

bem diferentes, dependendo da versão, assim como as casas de palha, madeira e tijolo e também a figura do lobo. Durante o manuseio dos livros, observamos que ocorreram novos recontos da história.

Em outro momento, trabalhamos a escrita e os sinais de algumas palavras com os alunos, aproveitando a oportunidade para ensinar novas palavras, que apareceram na história, como: alvenaria e suíno. Também explicamos o que era uma palavra antônima e qual a função dos adjetivos. Junto com os alunos, realizamos a escrita das palavras e depois, por intermédio da apresentação das imagens, foram sendo criadas frases para a construção do texto que foi escrito no quadro pela professora, para melhor visualização de todos. Ao final, os alunos copiaram o texto em seus cadernos e criaram ilustrações, recorrendo aos livros ou à própria imaginação. A atividade possibilitou a oportunidade de observarem várias formas de ilustrações sobre o mesmo tema e compará-las. Cabe destacar que somente alguns poucos alunos criaram seus próprios textos, com a ajuda da professora.

Ao término da escrita, fizemos uma roda de conversa a respeito das palavras bondade e maldade. Foi um momento bastante rico, em que pudemos discutir questões como o *bullying* e o quanto isso podia ser prejudicial para algumas crianças. Eles gostaram tanto da atividade que passaram a solicitar mais momentos de contação de história com a técnica do teatro de sombras.

Considerações finais

Esse trabalho foi realizado com alunos da educação infantil até o segundo segmento do ensino fundamental (7º ano escolar) que frequentam o AEE. Como esse espaço tem alunos de séries distintas, o trabalho com a arte permitiu maior integração entre eles, proporcionando sensações interessantes para o seu desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afetivo, estimulando a concentração.

Consideramos a inserção da arte no ambiente alfabetizador um importante recurso didático, pois proporciona aprendizagem integrada, conjugando vivências e memórias, auxiliando no processo de autoconhecimento. Para Durand (1960), a “imaginação” é uma faculdade do homem em perceber a cultura e a natureza, para com elas interagir. Assim, acreditamos que a arte favorece não apenas a alfabetização, como também contribui para a construção da identidade de cada um.

Nesse sentido, avaliamos positivamente essa experiência em que a vivência e a ludicidade contribuíram para o processo formativo das crianças, favorecendo

um trabalho pluridisciplinar em que, por intermédio dos letramentos críticos, foi possível refletir sobre o que significa ser uma pessoa boa ou má e de que maneira as consequências advindas de nossas atitudes podem prejudicar os outros. A experiência com a técnica do teatro de sombras oportunizou, portanto, aprendizagens significativas, servindo para despertar a atenção, a imaginação e o desenvolvimento de diferentes capacidades expressivas, estimulando a produção de conhecimento.

Referências

BRASIL. Lei 14191 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

DURAND, G. Campos do Imaginário. Editora: Instituto Piaget, 1960.

FRIEDMANN, A. Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

HALL, S. Cultura e representação. Tradução de MIRANDA, D.; OLIVEIRA, W. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

PAZ, M.L.A.L. Os Três Porquinhos. [Adaptado da obra de JACOBS, J.]. São Paulo: Girassol, 2004.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. IN: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

PEREIRA, D. C. M.; MUNIZ, V. C. Ensino de surdos e novas práticas de letramento. APEB. FR. Passagens de Paris, 2015.

SANTOS, M.F. Oikos: topofilia, ancestralidade e ecossistema arquetípico. PITTA, D.P.R.; OLIVEIRA E.R.; ALMEIDA, R. de. (Org.). As dimensões imaginárias da natureza. São Paulo: FEUSP, 2021.

SOARES, M. B. A reflexão pluridimensional da professora Magda Becker Soares. Educação em Ques-tão, v. 24, n. 10, 2005.

Analizando o Dicionário de Sinais do Brasil para o ensino de história e cultura afro-brasileira



Laura Barbosa Gomes¹



Lucas Vilaça Ribeiro²

¹Centro Universitário do Norte Fluminense, Licenciada em Letras /Libras em Campos dos Goytacazes. *laura-barbosagomes42@gmail.com*

²Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Mestrando em Educação Bilíngue no Rio de Janeiro, *lribeiro@aluno.ines.gov.br*

Resumo

Este trabalho surge a partir de inquietações que perpassam a identidade histórica, cultural e o viés profissional dos seus autores, buscando avaliar a eficácia do Dicionário de Libras na sala de aula, sua utilidade e impacto na conscientização e respeito pela herança afro-brasileira e, dessa forma, contribuir com o ensino dos estudantes Surdos e com a atuação de tantos outros profissionais envolvidos nesse processo. Buscar-se-ão, nesta reflexão, após análise da Lei nº 10.639/2003, artigos publicados que tenham a mesma relação com a legislação e a principal fonte documental de pesquisa de sinais em Libras (Língua Brasileira de Sinais), isto é, o Dicionário de Sinais do Brasil. Pretende-se, assim, desvelar e oferecer uma ponte entre duas dimensões cruciais da educação brasileira: a valorização da herança cultural afro-brasileira e a inclusão de pessoas Surdas, buscando, então, refletir e reforçar a possível necessidade de atualização de tal fonte para que contribua da melhor forma no ensino dos discentes Surdos acerca da História e Cultura Afro-Brasileira. Além disso, ressaltar a importância de políticas educacionais que fomentem a acessibilidade e a diversidade cultural nas escolas, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Ensino; Libras; História Afro-Brasileira.

Abstract

This work arises from concerns encompassing the historical, cultural, and professional identities of its authors, aiming to evaluate the effectiveness of the Libras Dictionary in the classroom, its utility, and impact on the awareness and respect for Afro-Brazilian heritage. By doing so, it seeks to contribute to the education of Deaf students and the performance of numerous professionals involved in this process. This reflection will be pursued through the analysis of Law 10.639/2003, published articles related to the legislation, and the main documentary source of research on Libras (Brazilian Sign Language), the Dicionário de Sinais do Brasil. The goal is to reveal and bridge two crucial dimensions of Brazilian education: the appreciation of Afro-Brazilian cultural heritage and the inclusion of Deaf people. It aims to reflect and reinforce the potential need to update this resource to better support the education of Deaf students about Afro-Brazilian History and Culture. Additionally, it highlights the importance of educational policies that foster accessibility and cultural diversity in schools, contributing to a more just and equitable society.

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



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

<https://youtu.be/ZmuLrFHm51c>



Introdução

De onde viemos? Quais são nossas origens? São questionamentos que podem parecer simples, porém apresentam em sua estrutura uma complexidade, pois fazem menção à origem histórica de cada povo, sua composição, seus dilemas sociais, entre outros. Por esse motivo, se faz necessário o ensino da história de cada povo nas instituições escolares. A escola exerce um papel crucial na difusão e preservação dessa história, desenvolvendo nos discentes uma consciência cultural e um senso crítico, possibilitando, assim, que eles preservem e valorizem os aspectos culturais e históricos de todos os povos, incluindo, em específico, a história e cultura do seu próprio povo.

O povo brasileiro, por exemplo, é formado a partir da miscigenação dos povos que aqui já habitavam (os indígenas) com os europeus “descobridores desta terra”, termo atribuído pela história institucionalizada, e com os povos africanos vindos para o Brasil no século XVI de forma escravizada. É desses povos e histórias que se compõe a formação cultural do povo brasileiro, e, neste artigo, destacar-se-á o povo africano.

De acordo com a pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano de 2021, no Brasil existem 212,7 milhões de pessoas, entre elas 56,1% se autodeclararam pretas ou pardas (nomenclatura utilizada pelo IBGE), o que corresponde a quase 110 milhões de pessoas.

A pesquisa ainda aponta que o Brasil é o país com a segunda maior população de origem africana no mundo, ficando atrás apenas da Nigéria. Logo, a influência dessa ancestralidade repercute em várias esferas da atual sociedade brasileira, ainda que sejam, muitas vezes, desconhecidas. Os africanos vieram escravizados para o Brasil para trabalhar em um ramo mais avançado da indústria ocidental no século XVI: a indústria açucareira. O percurso até chegar aqui foi sofrido, essas pessoas escravizadas vivenciaram horrores na travessia do Atlântico. O poema O Navio Negreiro de Castro Alves, escrito em 1868, relata com



muita veracidade essa dura realidade:

(...)

Ontem a Serra Leoa,
A guerra, a caça ao leão,
O sono dormido à toa
Sob as tendas d'amplidão!
Hoje... o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado,
E o baque de um corpo ao mar...

(...)

Em suas bagagens, trouxeram uma diversidade linguístico-cultural, religiões e costumes, mas também algumas palavras, comidas e religiosidades que, seguidas por adeptos, são oriundas da herança trazida pelos africanos. Entretanto, essa história por muito tempo foi negligenciada e contada pelo olhar do colonizador, que ensina que a construção histórico-cultural do Brasil se deu pela influência de outros povos, destacando a história afro-brasileira apenas de forma folclórica, como se o povo negro não tivesse feito parte da cultura, arte e tradições do País. Munanga (2012) afirma:

O primeiro fator constitutivo da identidade é a história. No entanto, essa história, mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações (MUNANGA, 2012, p. 12).

Diante dessa afirmativa, é importante refletir sobre a relevância da Lei nº 10.639/2003, quando fica determinado que a história e cultura afro no Brasil seja ensinada nas escolas, permitindo assim a construção e a preservação dessa história, dando visibilidade aos “saberes africanos” e, por conseguinte, dando notoriedade à reconstrução da imagem desse povo no Brasil. De acordo com Pereira (2010, p. 14), “existe uma história do negro sem o Brasil; o que não existe é uma história do Brasil sem o negro”.

Dessa forma, tendo em vista a importância de ensinar História e Cultura Afro-Brasileira e a obrigatoriedade da lei, surge uma inquietação sobre toda a problemática que até aqui foi refletida: esse ensino está sendo acessível a todos?

Pensando em uma sala de aula que apresenta diversidade, onde cada discente possui suas peculiaridades, fica a dúvida se eles estão tendo acesso ao ensino dessa história de forma clara e compreensível.

O escopo deste trabalho consiste em refletir sobre as pessoas Surdas (será visto durante o texto a utilização da terminologia de Surdo com “S” maiúsculo por se tratar de uma questão identitária). Wilcox (2005) afirma que “Os termos deficiente auditivo – considera a surdez patológica –, surdo – usado com s minúsculo, para se referir à sua condição audiológica de não ouvir – e Surdo, com S maiúsculo, para representá-lo como sujeito cultural e político”.

Esses sujeitos apresentam história, cultura e identidades próprias. Segundo Gladis Perlin (1998), “o surdo não é visto de forma submissa, mas sim como sujeito político que se constitui a partir de suas representações sobre a diferença”. Esse sujeito não deve ser visto apenas como uma pessoa com deficiência auditiva (olhar patológico), mas sim linguisticamente diferente (olhar político), que se utiliza da Libras (Língua Brasileira de Sinais), a língua que, politicamente, é uma das marcas de sua identidade.

Considerando o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (CAPOVILLA, 2019), que se apresenta como uma referência nacional para a pesquisa de sinais, surge a questão de saber se seu conteúdo oferece, de forma satisfatória, sinais que auxiliam no ensino da cultura afro-brasileira, abrangendo aspectos como história, religião e cultura. Nesse sentido, é crucial avaliar a amplitude e a profundidade dos sinais incluídos no dicionário, verificando se estes cobrem de maneira adequada os temas relevantes para a valorização e compreensão da herança afro-brasileira. Portanto, a análise deste recurso é essencial para determinar sua eficácia e utilidade no contexto educacional voltado para a inclusão e diversidade cultural.

Com base na problemática anteriormente levantada, este artigo propõe, como uma das etapas do objeto de estudo, a análise do Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (DSB) como material didático, utilizando uma abordagem de pesquisa documental e bibliográfica. Esse dicionário é fruto de um extenso programa de pesquisas em lexicografia da Libras e cognição de Surdos, iniciado em 1989, e foi produzido por quatro autores: Fernando C. Capovilla, Janice G. Temoteo, Antonielle C. Martins e Walkiria D. Raphael.

O dicionário é composto por sinais, parâmetros fonológicos para a execução desse sinal, palavra em português e inglês, datilologia (que é a representação utilizando o alfabeto manual correspondente à forma escrita do português) e a representação em *signwriting* (sistema gráfico que expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não manuais e os pontos de articulação através de

símbolos e que permite ler e escrever as línguas de sinais sem a necessidade de tradução para uma língua oral-auditiva).

Para aprofundar essa análise, realizou-se uma busca por palavras relacionadas à história e cultura afro-brasileira nos livros didáticos e paradidáticos de História do ensino fundamental II utilizados na rede municipal de ensino do município de São Francisco de Itabapoana, no Estado do Rio de Janeiro. Esse município foi escolhido devido ao vínculo empregatício dos autores com a rede de ensino local, o que permitiu uma observação mais próxima e criteriosa da educação nesse contexto.

O objetivo dessa busca foi verificar se as palavras encontradas nos artigos são utilizadas no cotidiano escolar para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Após a identificação dessas palavras nos livros didáticos e paradidáticos, verificou-se no Dicionário da Língua de Sinais do Brasil se tais palavras possuem seus respectivos sinais em Libras.

A partir dessa perspectiva, elaborou-se um quadro contendo a relação de palavras encontradas nos materiais didáticos do ensino fundamental II e a correspondente verificação de seus sinais no Dicionário da Língua de Sinais do Brasil. Essa análise permitiu avaliar a eficácia e a abrangência do dicionário como ferramenta didática, contribuindo para o ensino de alunos Surdos e promovendo uma educação mais inclusiva e culturalmente rica.

Visto que por um longo tempo a história da cultura afro-brasileira foi negligenciada, e contada sob o ponto de vista do outro e de seus interesses, segundo Djamila Ribeiro (2019), “não dá para lutar contra o que não se pode dar nome. [...] E, quando não se sabe de onde vem, é mais fácil ir para onde a massa diz que é o seu lugar”. Portanto, existe mais probabilidade de modificar a realidade, lutar por direitos se proporcionar aos estudantes Surdos e negros o conhecimento necessário.

Vivemos em uma sociedade permeada de preconceitos e discriminações. Pertencer a uma minoria significa estar suscetível a uma invisibilidade sobre a questão identitária com valor positivo, e isso se acentua quando se trata do Surdo negro. Por isso, faz-se necessária uma noção de pertencimento, e só o acesso à história e à cultura do seu povo pode estimular isso.

Quando falamos no ensino a pessoas Surdas, que é o foco principal do artigo em questão, são essas que utilizam a Libras, logo, é preciso analisar se esse conhecimento está acessível de forma satisfatória a elas, baseado na análise da principal fonte de pesquisa de sinais, que é o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil, no qual se pode encontrar os sinais e suas variações.

Portanto, é essencial refletir sobre a necessidade de atualizar e criar novos si-

nais na principal fonte documental da Libras. Essa reflexão deve envolver surdos, docentes e educandos que atuam na educação de pessoas surdas, visando proporcionar um ensino seguro e de qualidade. Ao considerar essa atualização, será possível garantir que os sinais presentes na Libras atendam adequadamente às necessidades educacionais e culturais dos surdos, promovendo uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e eficaz, além de assegurar a disseminação na forma de registro documental para que esse alcance a todos que, de alguma forma, buscam tal conhecimento e utilizam a Libras.

Assim, a presente pesquisa tem o anseio de refletir sobre a importância do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a valorização deste conteúdo para os estudantes Surdos, a partir da principal fonte de pesquisa de sinais, que é o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil. O estudo desenvolvido trata-se de uma pesquisa bibliográfica, e sua realização é feita por meio da leitura, análise e interpretação de livros, periódicos (jornais, revistas etc.), artigos, documentos monográficos, sites confiáveis, entre outras fontes secundárias postas para esse processo. Algo que, segundo Gil (2008, p. 69), caracteriza-se por:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exibido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Junto à pesquisa bibliográfica será feita uma pesquisa documental, pois será utilizado como fonte de pesquisa o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil, que é umas das principais fontes de pesquisas de sinais. A pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados cientificamente ou analiticamente. De acordo com Gil (2008, p. 70):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Em relação aos métodos utilizados, será uma pesquisa qualitativa que possui caráter exploratório, pois partirá de informações ou conhecimentos prévios sobre o tema de estudo. Baseado em Gil (2005, p 46), “as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, inclui levantamen-

to bibliográfico e entrevistas”.

1 A importância do ensino

Ao refletir sobre o conceito de ensino, é possível encontrar diversos significados, entre eles estão o ato de instruir e/ou orientar e também transmitir conhecimento. Entendendo que ensino é um processo pelo qual conhecimento, habilidades e informações são transmitidos de uma pessoa ou fonte de conhecimento para outra, o ensino não é neutro, pois tem em foco alcançar determinados objetivos e pode acontecer em várias esferas da sociedade, sejam elas institucionais ou não. Contudo, este trabalho refletirá o processo institucional de ensino.

O conceito de ensino evoluiu significativamente ao longo da história. Durante um período, a tendência pedagógica mais utilizada era a tradicional, na qual o ensino era frequentemente restrito a uma abordagem centrada na figura do professor como a única fonte de conhecimento. Hoje, o ensino é mais participativo e orientado para o discente, promovendo a autonomia e a construção ativa do conhecimento.

O ensino é um componente fundamental da educação e desempenha um papel essencial no desenvolvimento intelectual, social e cultural de indivíduos e sociedades. De acordo com Imídio Nérici (1985, p. 100):

Ensino é um processo que visa modificar o comportamento do indivíduo por intermédio da aprendizagem, com o propósito de efetivar as intenções do conceito de educação, bem como habilitar cada um a orientar sua própria aprendizagem, a ter iniciativa, a cultivar confiança em si, a esforçar-se, a desenvolver a criatividade e a entrosar-se com seus semelhantes, a fim de poder participar da sociedade como pessoa consciente, eficiente e responsável.

O ensino desempenha um papel na vida individual e coletiva, e sua importância é amplamente reconhecida. Entre várias razões pelas quais o ensino é fundamental, faz-se necessário destacar duas. Em primeiro lugar, ressalta-se que é através do ensino que as pessoas aprendem sobre sociedade, história e cultura, e esse tipo de ensino é fundamental para formar cidadãos informados e conscientes das suas raízes, tornando-os capazes de participar ativamente na democracia e nas tomadas de decisões de assuntos referentes ao seu povo. Em segundo lugar, o ensino proporciona a preservação cultural e histórica, desempenhando um papel fundamental na transmissão da cultura, da língua e de tradições de uma sociedade e/ou povo de uma geração para outra, logo, ajuda a manter a identidade e promove o respeito pela diversidade.

O ensino é um pilar fundamental do desenvolvimento humano e social. Ca-

pacita indivíduos, fortalecendo culturas e histórias, desempenhando um papel imprescindível na construção de um mundo mais informado e lhes garantindo condições de se desenvolver. De acordo com Imídio Nérici (1985, p. 105) “o ensino deve, pois, criar condições para que o indivíduo possa desenvolver-se plenamente e condições, ao mesmo tempo, para emprestar o seu potencial de pessoa à comunidade, como criatura sociabilizada e consciente, qual cidadão participante.”

Sobre o conceito e importância do ensino, vale destacar que o ensino é determinante na construção e no fortalecimento da cultura e da história. Então, a partir desse entendimento, ao longo do presente artigo, buscar-se-á refletir sobre a temática do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, sua importância e como esse ensino tem sido alcançado por parte dos discentes Surdos, visto que, como já mencionado no início desse tópico, o ensino sempre tem um objetivo a ser alcançado.

Ensino é uma parte vital do processo educacional, isto é, todas as atividades que fazem parte do dia a dia de uma instituição de ensino se envolvem nesse processo: as metodologias de ensino, conteúdos e ações de comunicação com os discentes. A compreensão profunda sobre o tema é fundamental para a construção de uma sociedade com consciência crítica.

2 Importância do ensino de História e cultura afro-brasileira

Para melhor entender a importância de ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira, é imprescindível compreender um pouco sobre como esse povo chegou ao Brasil e quais resultados culturais e históricos foram deixados por eles.

Os africanos foram trazidos para o Brasil principalmente como parte do horrendo sistema de escravidão transatlântica, para trabalhar nas indústrias açucareiras. Esse processo de tráfico de escravos africanos para o Brasil ocorreu entre os séculos XV e XIX e resultou na chegada de milhões de africanos ao país como escravizados.

É importante destacar que essa foi uma das formas mais brutais e desumanas de exploração na história e, conseqüentemente, teve um impacto profundo na cultura e na sociedade brasileira, deixando um legado de desigualdade e injustiça que ainda é sentido atualmente. Apesar de todo o sofrimento, os africanos trouxeram uma rica e vasta influência de sua cultura e costumes, e isso pode ser observado em diversas áreas, como na música, na culinária, nas religiões, nas línguas e dialetos, nas artes e arquiteturas e até nas lutas e esportes, na moda, no vestuário e também no ativismo.

Todavia, com toda a riqueza das matrizes africanas que influenciam direta e indiretamente a cultura brasileira, sabe-se pouco sobre esse continente e sua cultura, assim como a sua difusão na contribuição para a cultura brasileira.

Por muito tempo, a cultura e a história afro-brasileira foram invisibilizadas. O ensino desse conteúdo foi negligenciado nas instituições escolares. A história da população negra no Brasil era reduzida e contada na perspectiva do horror do período escravocrata. Nas escolas, não se falava sobre temas relacionados à história e à cultura afro-brasileira, e essa história é continuamente transmitida pelo olhar daquele que não sofreu as mazelas enfrentadas pelo povo preto. Dessa forma, os alunos receberam um ensino deturpado e contaminado pelo preconceito. Como consequência, temos a omissão de informações e a desvalorização de temas importantes dentro da história. Munanga (2005, p. 16) afirma:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Essa perspectiva demonstra que o ensino da história e da cultura afro-brasileira, transmitido através do ponto de vista contaminado pelo preconceito do outro e de seus interesses, tem como consequência a deturpação da história, a reprodução de inverdades e práticas racistas, mascarando, assim, toda luta e resistência.

Pensar sobre a importância do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e problematizar esse tema nas escolas, promove a igualdade, combate o racismo, enriquece a educação e constrói uma sociedade mais democrática, além de desempenhar um papel crucial na formação de cidadãos conscientes das suas raízes e, por conseguinte, capazes de respeitar e valorizar a diversidade.

No ano de 2003 foi assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei nº 10.639/03, que alterou parte da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /Lei. nº 9.394/1996) - e determinou, através do artigo 26-A:

A inclusão, nos conteúdos escolares do ensino fundamental e médio, o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade, resgatando a importância e contribuição destes nas áreas econômicas, culturais, policiais, social e tantas outras áreas importantes na história do Brasil (BRASIL, 2003).

Desde a promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas, quer sejam públicas ou privadas, torna-se obrigatório, assegurando que os alunos brasileiros tenham direito ao estudo sobre a história e cultura afro, sua fusão com a cultura dos povos originários e europeus que se soma nessa construção cultural do Brasil, o que chamamos de afro-brasileira, bem como a representação desse povo na formação da nossa sociedade. Essa obrigatoriedade proporciona ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, social, racial e econômica brasileira.

A lei também instituiu o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) em homenagem ao falecimento do líder quilombola, o negro Zumbi dos Palmares, e se observa frequentemente que as aulas e os projetos relacionados à cultura afro-brasileira são abordados somente nesse dia, principalmente devido à existência dessa lei. Essa aprovação é fruto de uma trajetória de lutas pelo reconhecimento, pela valorização e pela reparação das desigualdades entre as populações no Brasil.

Tendo em vista essa obrigatoriedade e toda a reflexão feita sobre a importância do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, faz-se necessário refletir se esse ensino está sendo transmitido a todos de forma satisfatória, pensando em uma sala de aula diversa e múltipla, na qual cada estudante possui suas peculiaridades. É importante problematizar se esse ensino está sendo ofertado de forma satisfatória também aos estudantes Surdos.

Para isso, será utilizado o artigo escrito por Lilian do Rocio Borba, no ano de 2014, graduada pela Universidade Estadual de Campinas, que tem como título “Linguagem e sócio-história afro-brasileira: desafios à formação continuada” (BORBA, 2014), e também a monografia intitulada “Palavras de origem africanas utilizadas no cotidiano: o glossário e atividades lúdicas como estratégias de ensino para surdos” (FAMELLI, 2016), escrita por Walquíria Chagas de Castro Famelli, no ano de 2016, graduada e especializada pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Ambas as obras abordam palavras de origem africana em uso no Brasil.

Em seguida, realizou-se uma busca por essas palavras nos livros didáticos e paradidáticos de História do ensino fundamental II utilizados na rede municipal de ensino do município de São Francisco de Itabapoana, no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo era analisar se as palavras encontradas nos artigos são utilizadas no cotidiano para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Após essa busca, verificou-se no “Dicionário da Língua de Sinais do Brasil” se tais palavras possuem seus respectivos sinais.

A partir dessa perspectiva, elaborou-se um quadro contendo a relação de palavras encontradas nos livros didáticos e paradidáticos do ensino fundamental 2, e se essas possuem ou não seus respectivos sinais no dicionário, como será demonstrado a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Relação de palavras encontradas nos livros didáticos e paradidáticos utilizados no ensino fundamental 2 e pesquisadas no Dicionário da Língua de Sinais do Brasil.

Palavras encontradas nos livros didáticos e paradidáticos	Relação da existência de sinais correspondentes
Acarajé	Sinal encontrado na p. 77.
Alforria	Sinal não encontrado.
Batuque	Sinal não encontrado.
Cachaça	Sinal encontrado na p. 493-494.
Cachimbo	Sinal encontrado na p. 494.
Candomblé	Sinal não encontrado.
Canjica	Sinal encontrado na p. 547.
Congo	Sinal não encontrado.
Capoeira	Sinal encontrado na p. 558.
Dendê	Sinal não encontrado.
Exu	Sinal não encontrado.
Fubá	Sinal não encontrado.
Iemanjá	Sinal não encontrado.
Macumba	Sinal encontrado na p. 1735.
Mandinga	Sinal não encontrado.
Mandioca	Sinal encontrado na p. 1758.
Ogum	Sinal não encontrado.
Orixás	Sinal não encontrado.
Oxalá	Sinal encontrado na p. 2039.
Pamonha	Sinal encontrado na p. 2079.
Quiabo	Sinal encontrado na p. 2370.

Quilombo	Sinal não encontrado.
Quitanda	Sinal não encontrado.
Samba	Sinal não encontrado.
Senzala	Sinal não encontrado.
Umbanda	Sinal encontrado na p. 2786.
Vatapá	Sinal não encontrado.

Fonte: Fernandes, 2016; Moderna, 2018; FTD, 2018; Capovilla et al., 2019.

Nos livros didáticos e paradidáticos do ensino fundamental II, adotados na disciplina de História das escolas da rede municipal de ensino no município de São Francisco de Itabapoana, foram encontradas 27 palavras, tal como aparece no quadro acima. Pesquisando tais palavras no “Dicionário da Língua de Sinais do Brasil”, apenas 11 possuem seus respectivos sinais.

Dessa forma, pode-se levantar a hipótese de uma possível necessidade de atualização e criação de sinais que estejam inseridos nessa principal fonte de pesquisa de sinais, para que haja maior possibilidade de um ensino mais completo e qualitativo aos Surdos.

Salienta-se, que além das 27 palavras que foram encontradas no material didático utilizado como fonte, sabe-se que existem ainda outras que não estão presentes nos livros didáticos e, de acordo com essa pesquisa, também não foram encontradas no dicionário.

Entende-se que existem outras fontes de pesquisa, como glossários na internet, mas aqui não serão levados em consideração, visto que alguns não mostram credibilidade no que tange à usabilidade e à difusão na comunidade Surda.

Essa ausência de sinais referente à história e à cultura afro permite maior reflexão sobre toda problemática discutida durante o presente artigo, podendo ainda contribuir para aprofundamento futuro dessa pesquisa.

3 Considerações finais

Portanto, é importante reiterar a urgência de valorizar as inúmeras histórias imbricadas, contadas pelos afro-brasileiros, que desempenharam papel fundamental na construção da história do Brasil nos âmbitos histórico, cultural e econômico, mas que, muitas vezes, não são contadas ao trabalhar os conteúdos. Considerando a legislação que torna obrigatório o ensino dessa temática desde 2003 e a última atualização do “Dicionário de Sinais do Brasil” em 2019, perce-

be-se a iminente urgência na atualização dos sinais já em uso nas comunidades surdas e/ou a criação de outros que ainda não existam, pois isso enriquece o vocabulário, viabiliza um ensino de qualidade para pessoas Surdas, valoriza e dá continuidade a essa história. Torna-se imprescindível uma atualização que contemple a inclusão dessas palavras e sinais, uma vez que é impossível narrar a história do Brasil sem considerar a contribuição dos negros escravizados.

Referências

- ALVES, Castro. O navio negreiro e outros poemas. São Paulo: Saraiva, 2007. (Clássicos Saraiva).
- BRASIL. Lei 10.639/03. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana nas escolas públicas. Brasília, 2003. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.
- BORBA, Lilian do Rocio. Linguagem e sócio-histórica afro-brasileira: desafios à formação continuada. 2014. Olhares: Revista do Departamento de Educação da UNIFESP, 2(2), 227–254. <https://doi.org/10.34024/olhares.2014.v2.282>
- CAPOVILLA, Fernando César et al. Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas Mãos. 3 Volumes. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.
- FAMELLI, Walquíria Chagas de Castro. Palavras de origem africanas utilizadas no cotidiano: o glossário e atividades lúdicas como estratégias de ensino para surdos. 64 f. Orientador: Isabela de Saraiva de Queiroz. 2016. Monografia (Curso de especialização de gênero e identidade) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33099> Acesso em: 02 out. 2023.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil, Novos Estudos, [S. l.], p. 26-44, 27 nov. 1985. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2128310/mod_resource/content/1/ASG_racismo_e_anti_racismo_NE%2043_1995.pdf Acesso em: 28 jul. 2023.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Ação educativa, 2004.
- MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola. 2. ed. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. Relações étnico-raciais e diversidade, [s. l.], 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/23035352/RELA%C3%87%C3%95ES_%C3%89TNICO_RA_CIAIS_E_DIVERSIDADE . Acesso em: 28 jul. 2023.
- NÉRICI, Emídio. Educação e ensino. São Paulo: IBRASA, 1985.
- NUNES, M. V.; PORTELA, M. G. As representações sociais da identidade surda e o direito ao reconhecimento. Revista *Mídia_e_Cotidiano*, v. 11, n. 1, p. 88, 17 maio 2017.
- RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- WILCOX, S.; WILCOX, P. P. Aprender a Ver. Tradução de Tarcício de Arantes Leite. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

A importância da legendagem em materiais didáticos bilíngues



Vanda Cíntia Lopes Pessoa¹



Rita de Cássia Duarte Pinto²

¹Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Pedagoga e Mestre em Educação Bilingue (PPGEB/DESU/ INES). vacillope@gmail.com

²Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Pedagoga pelo Departamento de Ensino Superior (DESU/ INES). Comunicóloga em Relações Públicas pelo Centro Universitário Newton Paiva (BH/MG). ritacd@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo destacar a importância da legendagem em materiais audiovisuais para alunos surdos. Este trabalho é baseado nas experiências das autoras, que aprenderam a legendar durante a graduação presencial em Pedagogia (DESU/INES), no grupo de extensão Legendagem e Acessibilidade, e agora estão envolvidas na produção de materiais didáticos para o curso de Pedagogia EaD da instituição. Na produção dos principais materiais utilizados no curso, a legendagem é um recurso de acessibilidade, mas também favorece o aprendizado de Libras aos alunos ouvintes, tendo em vista que as aulas são sinalizadas, tornando os materiais inclusivos. De forma concisa, perpassa-se pela história da legendagem e pelos entraves do percurso educacional dos discentes surdos. Da mesma forma, aborda-se a importância dos materiais didáticos que potencializam a aprendizagem dos conteúdos. A educação bilíngue de surdos encontrou na modalidade educação a distância um lugar favorável para os surdos, pois proporciona uma melhor experiência visual por meio das videoaulas, tornando o processo educacional mais acessível e dinâmico. Além disso, garante o respeito à identidade e à cultura dos alunos surdos. A partir desse relato de experiência, evidencia-se a viabilidade das legendas como uma ferramenta pedagógica eficiente no ensino da língua portuguesa para alunos surdos.

Palavras-chave: Acessibilidade; Legendagem; Educação de surdos; Materiais didáticos bilíngues.

Abstract

This article aims to highlight the importance of subtitling audiovisual materials for deaf students. This work is based on the experiences of the authors, who learned how to subtitle during their undergraduate degree in Pedagogy (DESU/INES), in the Subtitling and Accessibility extension group, and are now involved in the production of teaching materials for the institution's distance learning Pedagogy course. In the production of the main materials used in the course, subtitling is an accessibility resource, but it also helps hearing students learn Libras, since the lessons are signposted, making the materials inclusive. In a concise way, we go through the history of subtitling and the obstacles in the educational path of deaf students. It also discusses the importance of teaching materials that enhance the learning of content. Bilingual Education for the Deaf has found a favorable place for the deaf in the Distance Education modality, as it provides a better visual experience through video lessons, making the educa-



tional process more accessible and dynamic. It also guarantees respect for the identity and culture of deaf students. This experience report shows the viability of subtitles as an efficient pedagogical tool for teaching Portuguese to deaf students.

Keywords: Accessibility; Subtitling; Deaf Education; Bilingual Teaching Materials.



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

<https://youtu.be/PwkvPijYYsY>



Introdução

A educação a distância tem revolucionado o ensino superior. Por meio da internet, muitas pessoas que antes não tinham condições e tempo hábil para cursar uma faculdade, hoje, conseguem fazê-lo. Entre esse alunado, os sujeitos surdos encontraram na modalidade Educação a Distância (EaD) um ambiente educacional acessível devido ao uso concomitante do português e da língua brasileira de sinais (Libras) nos cursos com perspectiva bilíngue.

Ambas as línguas devem fazer parte da vida dos surdos. A Libras se configura como a primeira língua (L1) de uma parte deles. E o aprendizado da língua portuguesa é primordial para a construção da cidadania dessa comunidade dentro da sociedade brasileira. Além disso, os surdos se veem como um grupo que precisa da “experiência visual” (Lebedeff, 2014, p. 15) para concatenar as informações e conteúdos compartilhados.

Assim, a legendagem dos materiais didáticos audiovisuais se torna “um recurso de acessibilidade para os surdos, tornando possível a compreensão do contexto” (Pessoa, Morais, 2023, p. 19). As legendas podem ser consideradas um poderoso instrumento educacional, pois juntamente com o material imagético dos vídeos, elas podem contribuir na compreensão e ampliação do repertório linguístico e no conhecimento de mundo desses alunos.

Legendas inseridas em artefatos audiovisuais, como videoaulas, contribuem para promover o multiletramento dos alunos surdos. Quando os discentes conseguem entender o contexto, pode-se aproveitar a legendagem como recurso didático, ampliando conceitos, ressignificando palavras e iniciando novos con-

teúdos e discussões. Da mesma forma, as legendas podem auxiliar na prática da leitura de forma descontraída, por contextualizar o aprendizado e conectar os ensinamentos linguísticos às práticas cotidianas.

1 Educação a distância: democratizando o ensino

Segundo o Decreto nº 9.057/2017, no seu art. 1º, a educação a distância é definida como:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

Essa flexibilidade confere aos alunos maior autonomia sobre seu ritmo de aprendizado. Essa abordagem personalizada pode melhorar significativamente a motivação dos estudantes e possibilita capacitar os alunos com conhecimentos, habilidades e competências, mas também promover a igualdade de oportunidades.

Em um mundo cada vez mais digital, a educação a distância emerge como uma ferramenta poderosa para atender às necessidades educacionais de diversas pessoas. Uma das maiores vantagens da educação a distância é a sua capacidade de democratizar o acesso à educação. Ela também elimina barreiras geográficas, permitindo que estudantes de diferentes partes do país tenham acesso a cursos superiores de qualidade.

A educação a distância tem sido fundamental na inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. É o caso da graduação em Pedagogia EaD do Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que, ao oferecer um curso bilíngue Libras/português, “transpõe obstáculos à conquista do conhecimento” (Alves, 2011, p. 90), proporcionando ao alunado surdo materiais didáticos que respeitam a necessidade da concomitância das duas línguas ao longo de todo o curso.

Em nosso País, essa modalidade de ensino teve seu início por volta de 1904, quando já era possível fazer cursos por correspondência. Com a evolução da tecnologia, foi possível aprender com o recurso televisivo, como era o caso do programa Telecurso, que apresentava aulas gravadas na TV e que foram exibidas por 36 anos.

Na legislação, o art. 80 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Na-

cional – Lei nº 9.394/1996) traz a EaD como modalidade de ensino, reconhecendo sua importância e a regulamentando para promover o acesso à educação de qualidade de forma flexível e inclusiva. A validação dessa modalidade tem promovido o crescimento do quantitativo de alunos surdos no ensino superior em todo o País.

Educação bilingue de surdos

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais através da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei, entendeu-se que é direito dos surdos não só se comunicarem gesto-visualmente, como também serem instruídos através dessa língua. Porém, a lei deixa claro que a Libras não pode substituir a língua portuguesa escrita.

Desde então, os educadores de surdos tentam colocar em prática o que a lei e o decreto outorgam, mas existem alguns entraves. O primeiro deles seria o fato de que a maioria dos surdos nascem em famílias ouvintes que desconhecem a Libras. Considerando esse contexto, muitos surdos chegam à escola atrasados na aquisição de uma língua. Esse atraso dificulta a instrução e a comunicação tanto no âmbito familiar quanto no escolar (Andreis-Witkoski; Douettes, 2015, p.43).

Não só isso, mas também a situação diglósica da língua de sinais frente à língua oral majoritária do País (Felipe, 2012, p. 9). Sendo a Libras a primeira língua dos surdos e a língua adquirida com mais facilidade, ela sofre do desprestígio de uma língua de um grupo que é considerado minoria linguística. Enquanto o português, que deve ser aprendido como uma segunda língua, goza de prestígio social de uma língua nacional (Mottez, 2017, p. 21).

Essa simultaneidade das línguas na vida dos surdos os coloca em um bilinguismo compulsório, ou seja, o indivíduo surdo não escolhe, mas é forçado a conviver com ambas as línguas e essa “coexistência não é nunca neutra e pacífica” (Baalbaki, 2016, p. 327).

Além das questões abordadas, por ter uma estruturação gramatical diferente da Libras e também por ser assimilada inicialmente por via auditiva, fazendo com que crianças ouvintes cheguem à escola com um vasto vocabulário, a língua portuguesa se torna um aprendizado linguístico árduo e, às vezes, tardio na vida dos alunos surdos.

Segundo Lobo, “[a] história das polêmicas, dos avanços e recuos dos métodos usados no ensino de surdos perdurou por várias décadas. Parece ainda ser uma questão que, guardadas as transformações atuais, suscita o debate” (2008,

p. 427). A autora tem razão. Em pleno século XXI, os mesmos entraves apresentados ainda são enfrentados e os direitos educacionais ainda não são plenamente garantidos a todos os surdos brasileiros, mesmo com a recente conquista da Lei nº 14.191/2021 que alterou a LDB e incluiu a modalidade educação bilíngue de surdos no documento.

Esses progressos e retrocessos são frutos da mudança de perspectiva sobre os surdos. Inicialmente, era predominante a visão médica da surdez, em que os surdos eram vistos unicamente como deficientes pelo impedimento auditivo. Isso resultou em uma educação com o objetivo de “recuperação” pelo oralismo (Lima, 2015, p.46). Com os avanços das pesquisas socioantropológicas, “(...) essa imagem de surdo construída historicamente como deficiente desloca para outras regiões de significação, possibilitando a esse sujeito também se identificar por sua diferença linguística.” (Baalbaki, 2016, p. 328). Essa visão voltada para a diferença cultural e linguística tem resultado na busca por metodologias de ensino para os surdos que respeitem suas especificidades.

Na visão de Fernandes, o “acesso à língua portuguesa, como segunda língua, possibilitará a ampliação de suas relações sociais e a apropriação de elementos da cultura nacional, comuns a todos os brasileiros.” (2006, p.3). Assim, o aprendizado da língua portuguesa colabora para a autonomia dos cidadãos surdos.

Por isso, no caso deste trabalho, acreditamos que a união de materiais midiáticos e textos das legendas pode ser utilizada para o ensino de língua portuguesa como L2, pois materiais multimodais podem auxiliar na “multiplicidade de letramentos” (Street, 2007, p. 466) que esses alunos devem se apropriar para participarem ativamente das práticas sociais que os cercam. Dessa forma, as videoaulas trazem informações e conhecimentos de forma interessante e atual.

Legendas: um breve relato

O cinema tem seu início com os irmãos Lumière, Auguste e Louis, que criaram o cinematógrafo, uma espécie de câmera e projetor em um só aparelho. Esses irmãos franceses eram filhos de um fotógrafo que produzia suas próprias câmeras e películas. Eles queriam ver fotos em movimento e, com a criação do aparelho, eles criaram o filme. Por isso, eles são conhecidos como os pais do cinema. Na realidade, eles gravavam a vida cotidiana e passavam esses filmes para demonstrar o que seu invento fazia de fato, ou seja, registravam pequenos documentários da vida frugal. Segundo Melo (2002, p. 25), o documentário mescla a estética filmográfica com a realidade espontânea e a primeira projeção de imagens em movimento feita pela dupla de irmãos mostrava a saída de operários

de uma fábrica. A exposição desse filme ocorreu em 28 de dezembro de 1895. Assim nasceu o cinema.

Depois desse advento, nomes como George Méliès (1861-1938) e Thomas Edison (1847-1931) contribuíram para o desenvolvimento técnico de filmagens e projeções, além de conseguirem replicar as películas e distribuí-las internacionalmente (TV INES, 2019). Com a evolução do cinema e o com aumento do interesse das pessoas pelas sessões, foi necessário encontrar um meio de dialogar com o espectador. A inserção de textos entre as cenas foi o meio utilizado para contextualizar as pessoas que assistiam às películas. Assim nasceu a legendagem.

Porém, diferentemente do que muitas pessoas podem pensar, as legendas começaram a ser inseridas nos filmes mudos, com o objetivo de contextualizar o espectador e exprimir as falas dos personagens nos filmes que ainda não possuíam som sincronizado (Moraes; Pieroni, 2018, p. 88). O cinema mudo também utilizava as tipografias para apresentar os créditos iniciais e finais dos filmes. Na realidade, antes de 1909, as legendas eram chamadas de intertítulos. Nessa época, os intertítulos eram cartões escritos manualmente e filmados. Essas filmagens eram inseridas entre as cenas dos filmes. Com o primeiro filme sonoro, os textos passaram a ser colados em cartões ou em vidros na parte de baixo da tela. Dessa forma, receberam o nome de legendas.

Posteriormente, as legendas começaram a ser carimbadas na própria película do filme e lavadas com uma espécie de substância parecida com a água sanitária, originando letras brancas bem visíveis. Com o avanço tecnológico, nos anos 1980, as legendas passaram a ser colocadas nos filmes com laser, que formava uma queimadura na película. As letras ficavam brancas, mas com uma borda preta queimada, o que a tornava visível mesmo no fundo branco. Em 1992, com o cinema digital, a legendagem passa a ser resultado de softwares, como conhecemos atualmente.

Legendagem e acessibilidade

A legenda é um relevante recurso de acessibilidade para os surdos. Através dela, é possível mergulhar no universo proposto pelo filme ou vídeo assistido. Mas, essa imersão no assunto aborpassa pela adequação da legenda para o público a que se destina. Legendas que apenas transcrevem o que é dito, muitas vezes, não contemplam esse público-alvo.

Considerando esse aspecto e levando em conta que cada vez mais os recursos midiáticos são usados na educação como forma de trazer a realidade cotidiana para as aulas, é relevante que as legendas sejam, de fato, um recurso que ajude os

surdos a acessarem as informações oferecidas.

Por isso, o grupo do projeto de extensão Legendagem e Acessibilidade do DESU, criado em 2015 pela professora Maria Carmen Euler Torres, trabalha para fazer com que curtas e longas em língua portuguesa sejam acessíveis aos alunos surdos da instituição. É importante ressaltar que a legendagem é referida como acessibilidade na Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no art. 28, inciso XII, como “uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação” (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Com o objetivo de oportunizar esse acesso às informações contidas nos vídeos, filmes e videoaulas, por meio das legendas, e compreendendo que o português se constitui como a segunda língua desses alunos surdos, ficou latente a necessidade de se pensar nas escolhas linguísticas das legendas produzidas no decorrer das pesquisas e do processo de legendagem do grupo. Em 2018, foi iniciado o projeto de pesquisa “Legendagem e ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos”, coordenado pela professora Maria Inês Castro Azevedo. Ambos os projetos trabalham conjuntamente.

As autoras deste trabalho começaram a participar das atividades do grupo no ano de 2017, quando ainda eram alunas do curso presencial de Pedagogia da instituição. Atualmente, continuam como colaboradoras e trabalham na equipe de produção de materiais didáticos para o curso de Pedagogia EaD (DESU/INES). Ao longo desses anos, discutimos e testamos algumas possibilidades nas legendas produzidas. Alguns de nossos dilemas foram expostos no artigo do grupo publicado na revista Arqueiro:

Pensar na atividade de legendagem voltada para pessoas surdas sugere uma série de questões. A legenda é uma transposição fiel do que foi falado? A legenda deve “simplificar” o que foi falado? Deve ser uma síntese do que o texto oral apresenta? A legenda deve considerar a presença de um docente que servirá de mediador entre a versão original falada e a versão legendada? São questões simples, mas muito delicadas (Azevedo et al., 2018, p.77).

Conforme as experiências decorridas no trabalho do grupo de pesquisa, percebemos que as legendas podem ser uma poderosa ferramenta educacional para os alunos surdos, porque elas se unem às imagens dos materiais audiovisuais, contribuindo para a compreensão e ampliando o repertório linguístico do aluno. Concordamos com Nascimento (2018, p. 51) que:

[...] as legendas em audiovisuais também, sob nossa percepção, constituem um recurso



importante de acessibilidade aos conteúdos audiovisuais e de acesso à Língua Portuguesa podendo auxiliar no desenvolvimento de práticas de leitura prazerosas e descontraídas.

Por isso, este artigo que é resultado da premiação do pôster apresentado no 22º Congresso Internacional e Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (COINES), do ano de 2023, com a temática “material didático bilíngue na educação de surdos”, reitera que legendas inseridas em artefatos audiovisuais pedagógicos contribuem para promover o multiletramento dos alunos surdos e ouvintes.

Materiais didáticos bilíngues

Materiais didáticos são recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem para auxiliar a transmissão de conhecimento e a compreensão de conceitos. Eles desempenham um papel fundamental na educação, tornando o processo de ensino mais efetivo. Os materiais didáticos são projetados para atender às necessidades específicas de cada disciplina e faixa etária, tornando o processo educacional mais acessível e dinâmico.

Eles podem ser utilizados em conjunto com métodos de ensino tradicionais ou em abordagens mais inovadoras, como a educação a distância. Os profissionais que fazem materiais didáticos desempenham um papel fundamental, pois são responsáveis por criar e desenvolver recursos que auxiliem os educadores a transmitir o conteúdo aos estudantes e, segundo Sales (2005, p. 6):

Para produção do material didático em EAD em qualquer que seja a mídia, para potencialização desse recurso é necessário que profissionais qualificados nas diversas áreas façam parte de uma equipe de trabalho, onde a produção seja, efetivamente, coletiva, crítica e reflexiva, objetivando proporcionar o desenvolvimento da interatividade, interação e colaboração, garantindo a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A criação de materiais didáticos acessíveis é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam se beneficiar do ensino. Profissionais de materiais didáticos bilíngues desempenham um papel crucial na garantia de que os recursos sejam inclusivos.

No curso de Pedagogia EaD (DESU/INES), a legendagem dos materiais dispostos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) contribui para o ensino da língua portuguesa como segunda língua pelos alunos surdos, colaborando para a aquisição de vocábulos, conteúdos e também para o aprendizado gramatical (Figura 1).



Figura 1 - Subtitle Edit: interface do programa usado para legendagem

Na produção dos principais materiais utilizados no curso, a legendagem e a locução dos materiais didáticos da plataforma favorecem o aprendizado de Libras dos alunos ouvintes do curso, tendo em vista que as aulas são sinalizadas e contam com esses recursos para tornar o material acessível para os dois grupos de alunos contemplados, “procurando utilizar recursos tecnológicos de ponta e pesquisas pedagógicas que visam a abordar o ensino online e a educação de surdos.” (Pinto, 2018, p. 43).

De fato, a produção dos materiais começa pela elaboração das aulas pelos professores, em seguida os roteiristas adequam o conteúdo programático à estética audiovisual, com posterior aprovação dos professores. Depois, o material passa pela tradução do português para Libras e posterior gravação em estúdio, na qual o próprio profissional tradutor se torna o apresentador da videoaula. Com a gravação pronta, começamos a etapa de edição com o trabalho dos videografistas que desenvolvem toda a identidade visual das disciplinas, inserindo animações idealizadas pelos professores, imagens e *letterings*.

Logo após, começa o trabalho de legendagem (figura 1), com auxílio do aplicativo Subtitle Edit. Nesse momento, pensamos na segmentação das frases de forma a agilizar a leitura dos alunos surdos que são leitores L2 da língua portuguesa e se beneficiam de uma organização mais concisa para aproveitar não só as legendas, mas toda a riqueza de detalhes que o material traz. Na sequência, é produzida a locução, que também é um recurso de acessibilidade para os alunos ouvintes que ainda estão aprendendo Libras.

Dessa maneira, o material segue para os editores darem os ajustes finais e, finalmente, após revisão para validar o trabalho da equipe, o vídeo pronto vai para

os *designers* instrucionais que o colocam no ambiente virtual de aprendizagem. Assim, o material é disponibilizado para os alunos (figura 2).



Figura 2 - Tradução e apresentação: Alessandra Scarpin; Videografismo: Felipe Mesquita

Em suma, os profissionais que criam materiais didáticos desempenham um papel vital no progresso da qualidade da educação, na capacitação de professores e no sucesso dos alunos. Também contribuem para a construção de uma base sólida de conhecimentos e habilidades, que é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Torres *et al.* (2016, p. 119) esclarecem que “[o] trabalho com estudantes surdos de todos os níveis de ensino exige do professor habilidades específicas e o uso de recursos didáticos que possibilitem o acesso dos alunos aos conteúdos trabalhados de modo a criar condições para uma aprendizagem eficaz”. Por isso, a equipe de produção de materiais didáticos do curso de Pedagogia EaD (DESU/INES) planeja e elabora cada etapa com todo carinho e profissionalismo para ofertar uma educação de qualidade aos alunos.

Considerações finais

A legendagem é um importante dispositivo de acessibilidade para os sujeitos surdos. Por meio das legendas de materiais audiovisuais, eles conseguem se apropriar de informações e conteúdos que são ofertados. Assim, reiteramos que artefatos audiovisuais pedagógicos legendados contribuem para promover o multiletramento dos alunos surdos.

Diante dos entraves que ainda rondam a educação bilíngue de surdos, dentre

eles está a falta de materiais didáticos pensados para esse alunado. Por essa razão, cada tema abordado neste artigo está intrinsecamente ligado, aperfeiçoando o momento da elaboração dos materiais didáticos voltados para os alunos surdos no curso de Pedagogia EaD (DESU/INES) e também para as especificidades dos alunos ouvintes.

Como direcionamentos futuros, apontamos a necessidade de investigar parâmetros para a legendagem de videoaulas bilíngues, um tópico que até o momento tem recebido pouca atenção nas pesquisas, resultando na escassez de material bibliográfico disponível. À vista disso, pesquisamos em busca de um modelo de legendagem que atenda aos surdos (Araújo, 2008). Com este trabalho, objetivamos estimular o uso das legendas como recurso didático por profissionais da educação bilíngue de surdos que estejam envolvidos na criação de materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Científica: ABED, São Paulo, v. 10, n. 7, p.83-92, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf . Acesso em: 16 out. 2023.

ANDREIS-WITKOSKI, S. DOUETTES, B. B. Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares, 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/educao_bilingue_texto_apoio.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

ARAÚJO, V. L. S. Por um modelo de legendagem para Surdos no Brasil. In Veras, V. (org.). Tradução e Comunicação, Revista Brasileira de Tradutores, São Paulo: UNBERO, n. 17, p. 59–76. 2008. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/traducom/article/view/2084> . Acesso em: 15 out. 2023.

AZEVEDO, M. I. et al. Legendagem para surdos na perspectiva bilíngue: algumas reflexões. Arqueiro / INES. Rio de Janeiro. v. 38 (jul-dez), p.72-83, 2018.

BAALBAKI, A. C. F. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”. In: Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato. Niterói, RJ. v. 26, n. 53, p. 323-342, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/issue/view/2217>. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm . Acesso em: 17 out. 2023.

_____. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decreto Nº 9.057, de 25 de Maio de 2017. BRASIL, 30 maio 2017. Republicação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm >. Acesso em: 17 out. 2023.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. BRASIL, Presidência da República Casa Civil. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 17 out.

2023.

_____. Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, de 24 de abril de 2002. Publicada no Diário Oficial da União em 25/04/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

_____. Lei nº 14.191. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências 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, de 03 de agosto de 2021. Publicada no Diário Oficial da União em 04/08/2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

FELIPE, T. A. Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. Revista Fórum/ Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro. v. 1, n. 25-26, p. 2 – 22, jan. / dez. 2012. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/285>. Acesso em: 19 out. 2023.

FERNANDES, S. Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: Algumas considerações. (2006). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Experiência Visual e Surdez: Discussões sobre a necessidade de uma “Visualidade Aplicada”. Revista Fórum, jan/dez, n. 29 e 30, 2014, pp. 13-25.

LIMA, C. M. de. Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LOBO, L. F. Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MELO, C. T. V. de. O documentário como gênero audiovisual. In: Comunicação & Informação, v. 5, n. 1/2, p.23-38, jan/dez. 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/24168>. Acesso em: 19 out. 2023.

MORAES, Fernanda Pacheco de. PIERONI, Geraldo. A voz da tipografia no cinema antes do som sincronizado: Cinema Mudo? Revista Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 56, c. 5. Curitiba, 2018. 74-103 p.

MOTTEZ, B. Os Surdos como minoria linguística. Tradução: Maria Vitória Witschs. In: Revista Espaço. Rio de Janeiro, n. 48, jul-dez., p. 21-34, 2017. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/395>. Acesso em: 07 jul. 2023.

NASCIMENTO, G. V. S. Para ler vozes na tela: a escola como potencializadora das legendas como recurso de acessibilidade para Surdos. UFGD, 2018. 252f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/382>. Acesso em: 19 out. 2023.

PESSÔA, V. C. L. MORAIS, F. B. C. de. Supressões de elementos da transitividade em legendas para surdos: perspectivas didáticas e contribuições linguísticas. In: Perspectivas para o ensino de línguas, volume 7. SOUSA, A. M; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. (orgs.). Rio Branco, AC: Edufac, 2020, pp. 19-34. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editora/livros/PerspectivasLinguas7.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

PINTO, R. de C. D. O uso de objetos educacionais na educação de surdos. TCC (Graduação em Pedagogia). Rio de Janeiro: INES, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/1108>. Acesso em: 18 out. 2023.

SALES, M. V.S. Uma reflexão sobre a produção do material didático para EaD. Universidade do Estado da Bahia. UNEB, 2005. Disponível em: <<http://www.azed.org.br/congresso2005/por/pdf/044t-cf5.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2023.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução Marcos Bagno. Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, p. 465-488, 2007.

TORRES, M.C.E. et al. Legendando filmes para alunos surdos: uma experiência em construção no Departamento de Ensino Superior do INES. Fórum/INES. Rio de Janeiro. n.34 (jul-dez), 2016, p. 118-129. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/60>. Acesso em 17 out. 2021

TV INES. A vida em Libras - História do cinema (14:10 min.). Educação de Surdos / DEBASI - INES. Youtube. 01 jul. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SOq0wCX7Fw0>. Acesso em: 19 out. 2023.



MEPEVIS/ Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos: Um caminho para o ensino de leitura e escrita para alunos surdos.



Rosana Prado¹

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Departamento de Ensino Superior (DESU), Doutora pela Universidade Federal Fluminense. rosanaprado@ines.gov.br

Resumo

Esta pesquisa surgiu de experiências e práticas pedagógicas que levaram à necessidade de reflexões sobre o ensino de leitura e escrita para surdos. Tivemos como objetivo apresentar um método de ensino de língua portuguesa escrita para surdos, destinado aos anos iniciais do ensino fundamental, com a intenção de contribuir com a formação de professores para o ensino de alunos surdos. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e exploratória. A revisão sistemática de literatura possibilitou acesso aos processos históricos, à legislação e às reflexões teóricas apresentadas. A pesquisa exploratória proporcionou maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito e pensar sobre ele. As fontes de pesquisa foram livros, artigos, cartas (documento histórico) e apostilas informais sobre o método estudado, de uso pessoal de professoras de surdos em décadas anteriores (1970, 1980 e 1990). O Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos (MEPEVIS) foi apresentado considerando os seus quatro tipos de ensino (interpretativo, ocasional, aplicado e sistematizado) e também as fases de ensino-aprendizagem pelas quais os alunos surdos precisam passar. São elas: conceituação, fixação, avaliação, superação de dificuldades, aplicação e ampliação/generalização. O método evidencia uma aprendizagem por meio de experiências significativas, tendo a Libras como L1 e o português escrito como L2. Os resultados apontam para a importância de divulgar o método para que se torne acessível a todos os professores de surdos, não como uma verdade absoluta, mas como um caminho possível, seguro e bem estruturado.

Palavras-chave: Educação de surdos; Ensino de português escrito; Método de ensino; Visualidade.

Abstract

This research arose from experiences and pedagogical practices, which led to the need for reflections on teaching reading and writing for the deaf. Our objective was to present a method of teaching written Portuguese for the deaf, aimed at the initial years of Elementary School, with the intention of contributing to the training of teachers for teaching deaf students. Bibliographical, documentary, qualitative and exploratory research was carried out. The systematic literature review provided access to the historical processes, legislation and theoretical reflections presented. Exploratory research provided greater familiarity with the problem to make it more explicit and think about it. The research sources were



books, articles, letters (historical document) and informal handouts on the method studied, for personal use by teachers of the deaf in previous decades (1970, 1980, 1990). The Written and Visual Portuguese Teaching Method for the Deaf/MEPEVIS was presented, considering its four types of teaching (Interpretative, Occasional, Applied and Systematized) and also six teaching/learning phases that deaf students need to go through. They are: Conceptualization, Fixation, Evaluation, Overcoming difficulties, Application and Expansion/Generalization. The method highlights learning through meaningful experiences, with Libras as L1 and written Portuguese as L2. The results point to the importance of disseminating it so that it becomes accessible to all teachers of the deaf, not as an absolute truth, but as a possible, safe and well-structured path.

Keywords: Education of the deaf; Teaching written Portuguese; Teaching method; Visuality.



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

<https://youtu.be/OI9GjbnALyk>



Introdução

Esta pesquisa surge de minhas experiências e práticas pedagógicas, além da necessidade de disponibilizar um conhecimento que pode favorecer às práticas no ensino de leitura e escrita para alunos surdos. No entanto, não basta relatar experiências, é necessário estudar sobre elas, refletir, questionar e pesquisar para que nossos fazeres não se tornem prática pela prática, mas que possam ser problematizados, reinventados, melhorados e que ganhem vida nos cotidianos escolares.

Nos anos iniciais de minha profissão (década de 1990), tive a alegria de conviver com professoras mais experientes, que me ensinaram conhecimentos valiosos, que não só apliquei com meus alunos surdos, mas também estudei e me dediquei a adequá-los às teorias mais atuais à medida que iam avançando os estudos em educação de surdos.

Essas professoras, a quem reverencio com admiração e gratidão, me ensinaram muitas coisas, mas uma delas marcou a minha experiência e me deixou um legado: não só ensinar leitura e escrita para surdos, mas também divulgar, mostrar e ensinar um método de ensino para surdos, que se iniciou nos idos anos



1930-1940, e foi utilizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) até a década de 1970 (ROCHA, 2011). Tive a oportunidade de conhecer, utilizar e verificar os resultados positivos desse método com muitos surdos alfabetizados por mim durante todos esses anos.

Sendo assim, vivenciei práticas pedagógicas com surdos, aprendi a Libras e me tornei fluente na convivência com surdos. Alfabetizei alunos surdos por mais de 30 anos e utilizei conhecimentos e pesquisas pedagógicas atuais sobre alfabetização e letramento que me permitiram unir a proposta metodológica anterior aos atuais direcionamentos orientados para um letramento visual e bilíngue para alunos surdos.

Dessa forma, surgiu a necessidade de pensar sobre esse método e, ao mesmo tempo, divulgá-lo para que se torne acessível a todos os professores de surdos, não como uma verdade absoluta, mas como um caminho possível, seguro e bem estruturado.

A educação de surdos como um processo

Ao longo da história, os indivíduos surdos, assim como as demais pessoas com deficiência, foram vistos como incapazes em relação aos indivíduos considerados normais. Como consequência dessa prática social excludente, durante muito tempo, prevaleceu uma visão médica e patológica da surdez, que descon siderava as potencialidades das pessoas surdas nas diversas áreas da vida humana, destacando unicamente a condição de não ouvintes. Habitualmente, essas concepções enfatizavam a incapacidade, a improdutividade e o distanciamento do padrão de perfeição imposto pela ideologia dominante.

No caso de indivíduos surdos, segundo Skliar (2006), a educação se voltou para um processo de medicalização, que significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção da fala e ao treinamento de algumas habilidades que objetivavam aproximar o indivíduo surdo do modelo de perfeição ouvinte. Ou seja, foi dado mais valor ao discurso médico-patológico do que ao linguístico-pedagógico no que se referiu à educação desses indivíduos. Essa maneira de conduzir a educação dos surdos resultou na falta de acesso às informações e, conseqüentemente, ao não acesso ao conhecimento, levando a limitações na participação em sociedade.

De acordo com Skliar (2006), a partir da década de 1960, especialistas como sociólogos, antropólogos e linguistas passam a se interessar por estudos relacionados aos indivíduos surdos e às línguas de sinais, originando uma visão socio antropológica da surdez, em oposição à visão médico-terapêutica.

Aos poucos, surgem outras concepções sobre o indivíduo surdo. Em consonância com essas concepções, o cenário educacional brasileiro se firma em políticas públicas voltadas à inclusão educacional e à formação bilíngue de pessoas surdas. Com a experiência e o reconhecimento das línguas de sinais no mundo, mesmo que lentamente, seja por meio das políticas públicas, das práticas pedagógicas, das experiências históricas com a diversidade ou pelas lutas pela afirmação da comunidade surda, pesquisas começam a afirmar a singularidade linguística das pessoas surdas em suas diversas formas de relação com o ambiente no qual estão inseridos e o papel que a língua, ou as línguas, representa na constituição desses sujeitos. Assim, de acordo com Skliar (2005), os indivíduos surdos vão adquirindo direito de acesso a uma língua de sinais como natural e fidedigna da comunidade surda, e por meio dela podem se aproximar de outras línguas e outros contextos interacionais, levando os sujeitos surdos a se constituírem como indivíduos bilíngues imersos na comunidade surda, que, por sua vez, constitui e é constituinte das comunidades nacionais e pertencentes às mais diversas culturas.

Em consonância com os estudos e com a luta da comunidade surda pelo reconhecimento de seus direitos, no Brasil, temos como marco na educação de surdos a publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), em que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como oficial da comunidade surda. Em 2005, o decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular dos cursos de formação de professores, assim como sobre o uso e a difusão de Libras e da língua portuguesa como acesso das pessoas surdas à educação, da formação e da atuação do tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa, sobre a garantia do direito a uma educação bilíngue para pessoas surdas, entre outras providências essenciais à formação autônoma de pessoas surdas.

Mais recentemente, em 2021, a modalidade de educação bilíngue de surdos passa a constar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), graças à publicação da Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021), onde se lê em seu art. 2º:

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida do seguinte Capítulo V-A:

“CAPÍTULO V-A

DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modali-

dade 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.

Essa lei é de grande importância para a comunidade surda, uma vez, que além de muitas outras providências, ela afirmou que a educação bilíngue de surdos passa a ser reconhecida legalmente como modalidade de educação. Diante do exposto, devemos considerar a presença de avanços no que se refere às concepções e posturas adotadas em relação às pessoas surdas. No entanto, de acordo com Goldfeld (2002), as dificuldades de aprendizagens enfrentadas por alunos surdos não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida. Percebe-se que, frequentemente, esse ambiente não está adequado para que ela mesma adquira espontaneamente uma língua visual e que, por meio dessa língua possa se relacionar com o mundo. Outra reflexão a ser feita é sobre caminhos, metodologias e estratégias utilizadas para ensinar os alunos surdos a ler e escrever. Grande parte dos professores não possui formação para o ensino de português como segunda língua para surdos. Essa realidade pode ser corroborada pelos estudos de Lima (2004), Fogli (2010), entre outros que se debruçam sobre a questão da educação de surdos. Em acordo com a problemática da ausência de professores capacitados para atuar com alunos surdos, Witkosk (2011, p.107), apresenta o exemplo de uma escola estudada:

O professor contratado para ensinar Língua Portuguesa para surdos não sabia Libras, apresentava uma péssima articulação das palavras orais, um desconhecimento total da cultura surda e não tinha sequer o domínio do português. Dado o fato parecer impossível de ser verdade, a primeira hipótese que a pesquisadora levantou para explicar o “estranho” uso da Língua Portuguesa escrita que o professor fazia foi relacionar este fato a uma tentativa de simplificar os textos para torná-los de mais fácil leitura. Uma atitude que indubitavelmente derivaria do preconceito em relação aos surdos.

A ausência de professores capacitados negligencia o direito que os alunos surdos têm de acesso aos saberes valorizados socialmente, em igualdade de condições com os outros alunos partícipes da comunidade escolar. No caso de alunos surdos, para o ensino eficiente de língua portuguesa escrita, de acordo com Quadros (2008), é necessário criar um ambiente linguístico apropriado às maneiras peculiares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas. Além de assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro com base na identificação com adultos surdos, oportunizando o acesso à informação curri-

cular e cultural, possibilitando aos alunos surdos construir uma concepção de mundo e participarem conscientemente do contexto social. Mas, como fazer isso? Quais os possíveis caminhos? Como seria um método de ensino de leitura e escrita para alunos surdos?

Diante da realidade educacional exposta e para responder às inquietações de nosso estudo, tivemos como objetivo apresentar um método de ensino de língua portuguesa escrita para surdos, destinado aos anos iniciais do ensino fundamental, com a intenção de contribuir com a formação de professores para o ensino de alunos surdos.

Nosso estudo se baseou em pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e exploratória. A revisão sistemática de literatura possibilitou acesso aos processos históricos, à legislação e também às reflexões teóricas apresentadas. Consideramos a pesquisa exploratória com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito e pensar sobre ele. (GIL, 2002). Assim, conhecer um método de ensino de português para surdos teve a intenção de proporcionar familiaridade com o tema e aprimorar ideias, colocando-as à luz da teoria.

As fontes de pesquisa foram livros, artigos, cartas (documento histórico) e apostilas informais sobre o método estudado, de uso pessoal de professoras de surdos em décadas anteriores (1970, 1980 e 1990).

Esse estudo buscou refletir sobre uma possibilidade de ensino de língua portuguesa escrita para surdos, na intenção de investir em práticas pedagógicas que contemplem as necessidades dos alunos surdos e contribuam com futuras práticas inauguradas pelos professores, acreditando no potencial de alunos e na possibilidade de uma educação bilíngue.

A seguir, poderemos acompanhar o método desde sua origem, as modificações ao longo do tempo, as fundamentações e a reestruturação em uma perspectiva bilíngue e visual para surdos.

A origem de um Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos (MEPEVIS)

Este método é uma reestruturação de um antigo método de alfabetização utilizado no INES a partir da década de 1930. Esse método se chamava OGNDD (Oral, Global, Natural, Dedutivo, Direto) e como era utilizado em uma época em que prevalecia a filosofia oralista, seguia diretrizes baseadas na oralidade para o ensino da língua portuguesa. Esse método foi organizado pelo professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, que era discípulo do professor João Brasil

Silvado Junior.

Apesar de ser um método originalmente oralista, é interessante observar a maneira como esse professor utilizava uma organização visual para estruturar a língua portuguesa escrita para surdos. Embora o método usasse a oralidade, já naquela época, o professor Geraldo admitia a língua de sinais (ele chamava de mímica) e apresentava uma organização visual para ensinar a escrita do português.

Hoje, temos conhecimentos sobre a importância e o valor da língua e da cultura surdas no contexto escolar, e as estratégias e direcionamentos pedagógicos deixaram de seguir o caminho da oralidade para valorizar a visualidade das pessoas surdas (CAMPELLO, 2008). Por isso, surge a necessidade de modificação do método para atender às necessidades de aprendizagem de alunos surdos.

Não foram encontrados registros oficiais ou publicações sobre esse método. O acesso aos materiais foi possível por meio de contatos pessoais com professores que lecionaram nas décadas de 70, 80 e 90 e que tiveram aulas com o professor Geraldo. Esses materiais se configuram em apostilas datilografadas e/ou escritas à mão pelo próprio professor Geraldo e copiadas pelas professoras. No acervo histórico do INES, podem ser encontrados cadernos de atividades de alguns alunos do professor Geraldo, com correções feitas por ele, mas nenhuma publicação oficial. Nos materiais pessoais cedidos pelas professoras, é possível encontrar o passo a passo do método, inclusive com anotações e lembretes feitos à mão pelo professor Geraldo. Pelo que é possível perceber, o método OGNDD não se estruturava a partir de séries ou anos de escolaridade. A proposta se apresenta em 13 níveis de linguagem. Para cada nível de linguagem, existe uma apostila com todas as orientações e conteúdos a serem ensinados, de acordo com o nível de linguagem que se encontravam os alunos.

Na década de 1990, esse método foi utilizado na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (APADA) Niterói - RJ e também na Escola Estadual de Educação Especial Anne Sullivan. Era uma época em que prevalecia a filosofia educacional conhecida como comunicação total. Nessa proposta pedagógica, admitem-se variados recursos para o ensino de surdos, portanto, o uso de oralidade, língua de sinais, mímica, figuras e tudo o mais que facilite a comunicação com essas pessoas (PAULA E PRADO, 2017). Logo, a língua de sinais começa a ganhar espaço e ser amplamente utilizada e reivindicada pelas comunidades surdas.

Aos poucos, a língua de sinais vai ganhando espaço nos processos educacionais de surdos no País e a oralização vai deixando de ser a primeira preocupação na educação de surdos. Aos poucos, o método OGNDD foi modificado,

perdendo suas características de ensino da oralidade para se estruturar numa perspectiva bilíngue e visual com uso da Libras como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2).

Com essas adequações, passou a ser chamado de MEPES (Método de Ensino de Português Escrito para Surdos), como podemos perceber nas palavras de Souza (2018), a respeito de uma escola inclusiva do município de Niterói, no Rio de Janeiro (2018):

As reuniões bilíngues aconteciam com o objetivo de registrar as diferenças do processo de ensino, e acabaram gerando, com a coordenação da professora Rosana Prado, o Método de Ensino de Português para surdos – MEPES 2010, e os pontos elaborados para cada etapa, inseridos no eixo linguagens-língua portuguesa- do Referencial curricular do Município de Niterói. (...) a professora Rosana Maria do Prado Luz Meireles trabalhou na reformulação do método do professor Geraldo Cavalcanti, idealizador do Método Oral Global Natural Dedutivo Direto (OGNDD), com foco no desenvolvimento da linguagem. (Souza, 2018, p.64)

Assim, podemos perceber o processo de amadurecimento da metodologia que, mais tarde, com uma fundamentação teórica mais aprofundada, se estabelece com o nome MEPEVIS (Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos). Esse método vem sendo ensinado para os alunos do curso de Pedagogia do INES na modalidade presencial e EAD.

Organização, estruturação e significação do MEPEVIS

O método, em sua versão mais antiga, era dividido em 13 níveis de linguagem, mas, com a nova organização passou a ser apresentado em cinco anos de escolaridade, sendo dividido em quatro tipos de ensino. São eles: o interpretativo, o ocasional, o aplicado e o sistematizado. Cada um desses tipos de ensino apresenta diretrizes para o trabalho com surdos em uma perspectiva bilíngue e visual, e precisa constar no planejamento de aula do professor. Vamos compreender melhor esses quatro tipos de ensino:

O ensino interpretativo se preocupa com as vivências, com as relações sociais, com as experiências. O aluno surdo precisa viver experiências, experimentar, se relacionar, ter opinião e trocar informações. É preciso considerar que a maioria dos alunos surdos são oriundos de famílias ouvintes que não conhecem e não utilizam a língua de sinais e chegam às escolas sem uma língua constituída e conseqüentemente com um conhecimento de mundo limitado (PRADO, 2019).

Esse tipo de ensino compreende a modalidade do método que se preocu-

pa com a interpretação das diversas formas de comunicação, levando em conta as vivências do aluno e a construção do conhecimento a partir de experiências significativas. São exemplos de propostas que podem ser trabalhadas no ensino interpretativo: projetos que envolvam a turma ou a escola como um todo, construção de texto coletivo junto com a professora, passeios, contação de histórias, trabalhos manuais, culinária, teatro, dança, poesia surda, entre outras propostas que favoreçam a relação com o mundo.

O ensino ocasional, como o nome já diz, acontece a partir de situações que não estavam planejadas, acontecem eventualmente e são oportunidades importantes para trabalhar com o interesse dos alunos. Esse tipo de ensino considera toda a linguagem que envolve o universo de acontecimentos e relações dos alunos. Tudo que é vivenciado na escola, na família, no comércio, na rua, no mundo deve ser considerado como rica fonte de conhecimento. Esses conhecimentos nem sempre serão planejados, mas servirão para preencher a necessidade de informação no exato momento em que algo acontecer. O ensino ocasional se caracteriza quando acontecem imprevistos como: circunstâncias inesperadas em um passeio, acontecimentos em família, imprevistos escolares, brincadeiras, jogos, relatos de experiências, comemorações, entre outras situações.

Esse tipo de ensino considera que todas as vivências dos alunos podem ser narradas, exploradas, compreendidas e devem fazer parte da sala de aula como valiosas oportunidades para o aprendizado de conceitos. Os alunos surdos vindos de famílias ouvintes não recebem orientações e informações daquele núcleo. Na maioria das vezes, eles chegam à escola ávidos para conversar e trocar informações com os colegas surdos e as professoras, porque este é um dos poucos ou, talvez, o único ambiente em que podem usar a língua de sinais e se comunicarem de maneira confortável. Então, se um aluno traz de casa uma novidade, é importante que essa informação seja considerada.

O ensino aplicado se preocupa com o uso de todo o conhecimento adquirido nas diversas situações de vida cotidiana. Consiste na aprendizagem sistemática de orações, diálogos e utilizações práticas do português escrito na vida funcional do ser humano que vive em sociedade. É o momento em que o aluno vai ser levado a compreender a utilidade da leitura e escrita na sociedade e que os diálogos e os conteúdos que aprendemos na escola vão ser utilizados na vida.

Como exemplo de abordagens desse tipo de ensino, podemos citar o preenchimento de fichas (escolar, médica, de banco, etc.), levando o aluno a entender porque precisamos aprender o próprio nome, o endereço, o número de telefone, dentre outros conhecimentos. Outra prática importante nesse tipo de ensino é aprender a dar respostas para perguntas habituais do tipo: Qual é o seu nome?

Qual a sua idade? Quem é sua mãe? Como é o nome do seu pai? Onde você estuda? As crianças surdas crescem sem ter a noção do mecanismo de perguntas e respostas, porque ninguém do seu convívio consegue se comunicar com elas, então, não desenvolvem estas práticas sociais que apesar de serem simples, ficam fora da realidade dos surdos. Outros conteúdos a serem trabalhados são: preenchimento de cadastros, compreensão e utilização de documentos, símbolos e linguagens convencionais, conversas de WhatsApp, compreensão de vocabulários comuns em comércios, instituições religiosas, mídia, etc.

O ensino sistematizado se preocupa com a estruturação da língua portuguesa. Como se organizam as palavras na frase, a gramática, a sintaxe, as regras, os usos e normas da língua. Segue um programa específico e pre-determinado, levando em consideração a evolução da linguagem a partir de um processo dedutivo de conscientização, estruturação e significação da língua portuguesa escrita.

Esse tipo de ensino apresenta os conteúdos relativos à língua portuguesa para surdos, distribuídos em cinco anos de escolaridade, e funciona em conjunto com os outros tipos de ensino. Para ensinar o aluno surdo a ler e escrever, é fundamental a utilização da língua de sinais como língua de instrução, portanto, todos os conteúdos a serem ensinados passarão por uma fase de aquisição de conceitos. Primeiro, o conteúdo é explorado em língua de sinais, no diálogo, na troca e na vivência de experiências visuais. Depois, o professor apresenta a palavra escrita e usa na formação de frases e textos e suas respectivas regras.

No MEPEVIS (ensino sistematizado), todo o conteúdo da primeira etapa do ensino fundamental está dividido em cinco anos de escolaridade. Vamos ver quais são esses anos:

Primeiro ano: começando a lidar e a conviver com a língua portuguesa escrita. Noções básicas. Estão previstas 11 unidades/conteúdos de ensino

Segundo ano: ampliando o conhecimento de mundo e o vocabulário. Noções complementares. Estão previstas 17 unidades/conteúdos de ensino

Terceiro ano: uma relação cada vez mais independente com a língua portuguesa escrita. Noções intermediárias. Estão previstas 20 unidades/conteúdos de ensino

Quarto ano: avançando em busca de novos desafios. Noções avançadas. Estão previstas 19 unidades/conteúdos de ensino

Quinto ano: superando as dificuldades e conquistando autonomia em relação à língua portuguesa escrita. Noções ampliadas. Estão previstas 15 unidades/conteúdos de ensino

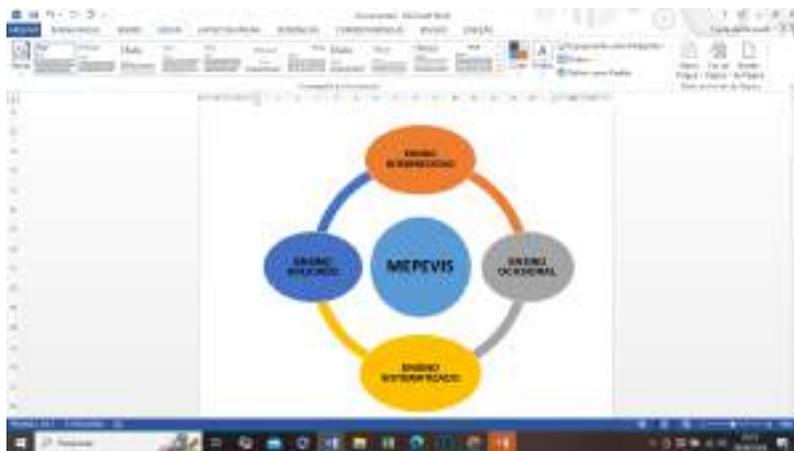
No primeiro ano, a maioria dos conceitos é apresentado por meio de perguntas como: Quem? O que faz? Quantos? O quê? Como? Onde? Essas perguntas se tornam referências de um grupo de conceitos e centros de interesse. A pergunta: quem? vai remeter o aluno aos nomes de pessoas ou substantivos próprios; a pergunta: o que faz? Vai remeter o aluno às ações/verbos; a pergunta: o que? vai direcionar para coisas, objetos ou substantivos comuns; a pergunta: como? vai ter como resposta uma característica/adjetivo e assim por diante. A cada um desses conceitos, o professor precisará ensinar passando por seis fases de ensino. Como veremos a seguir.

Lembrando que as crianças surdas chegam na escola sem vocabulário e sem compreensão de mundo. Para ensinar os nomes de pessoas, o professor vai precisar conceituar, mostrar que todas as pessoas têm um nome, para que serve o nome e como usá-lo. Nesses momentos, o conteúdo “nomes de pessoas/substantivo próprio” será trabalhado em conjunto com os outros tipos de ensino (interpretativo, ocasional e aplicado). A criança será levada a reconhecer o seu nome e de outras pessoas na certidão de nascimento, no crachá, na identidade, em uma ficha, entre outros. Depois, ela deverá preencher fichas com o seu nome, escrever o nome na etiqueta do caderno, usar crachá e viver a experiência com o seu nome.

As crianças ouvintes trazem de casa essas experiências. Elas sabem que todos têm um nome e que, para chamar uma pessoa basta falar o seu nome. Elas já ouviram pessoas utilizando nomes em diversas situações, mas o surdo não tem o mínimo entendimento sobre o significado disso. Portanto, o processo para aquisição de conceitos deverá acontecer por meio de um planejamento pedagógico visual que considere a organização do pensamento visual das crianças surdas, pois de acordo com Campello (2023, p.55):

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos visuoespaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. Essa realidade implica ressignificar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender.

É importante destacar que os quatro tipos de ensino devem acontecer de maneira conjunta e complementar. No gráfico a seguir, podemos visualizá-los.



Fonte: arquivo pessoal

Todos os conteúdos devem ser pensados de maneira visual e sistemática, mas permitindo que os alunos vivam experiências com cada proposta apresentada, acreditando que o aprendizado é um processo dinâmico em que os alunos surdos constroem o próprio conhecimento por meio da visualidade.

Os quatro tipos de ensino se complementam e, ao mesmo tempo, dão sustentação a uma proposta de ensino que prima pelo conhecimento de mundo, pelas experiências, pela autonomia dos alunos e pela estruturação da língua portuguesa escrita.

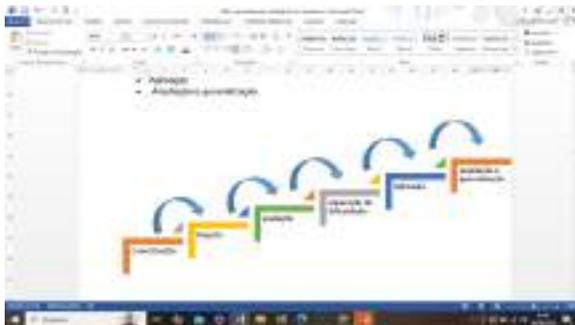
Pensando nas necessidades dos alunos surdos, o professor Geraldo Cavalcanti destacou seis fases pelas quais o ensino deve passar para que a língua portuguesa possa ser estruturada no pensamento da criança surda. Essas fases foram mantidas e utilizadas no MEPEVIS. São elas:

- **Conceituação** - Essa é a fase inicial de um ensino. Normalmente, acontece no início da pesquisa e do trabalho a respeito de um determinado conhecimento. É a primeira vez que o aluno tem contato sistemático com determinada informação. Nessa fase, as palavras, as situações, os objetos ou qualquer outro tipo de informação são explorados de diversas maneiras, passando a fazer parte do universo de conhecimentos do aluno.
- **Fixação** - Uma vez que determinado conceito já é de conhecimento dos alunos, esse precisa ser fixado de diversas formas significativas para que não seja esquecido. É importante lembrar que não basta fixar de forma repetitiva e mecânica, é necessário que o conhecimento tenha significado para o aluno. O objetivo principal é significar os conceitos de diversas formas para que eles passem a fazer parte definitivamente do acervo linguístico do aluno.
- **Avaliação** - Essa fase não se refere à avaliação formal quantitativa. Ela não deverá ter como objetivo classificar ou selecionar o aluno, mas fundamentar-se nos processos de aprendizagem,

em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, levando os alunos a aprendizagens significativas e funcionais que se apliquem em diversos contextos e se atualizem o quanto for preciso para que aprendam continuamente. A avaliação deverá ser formativa, continuada, global e integrada ao fazer pedagógico diário e deverá ser usada para: conhecer melhor o aluno, constatar o que está sendo aprendido pelo aluno e pelo grupo, adequar o processo de ensino aos alunos e ao grupo e julgar globalmente o processo de ensino aprendizagem

- **Superação de dificuldades** - A avaliação integrada ao fazer pedagógico permitirá que se perceba as dificuldades e etapas que ainda não foram alcançadas pelos alunos. Nessa fase, o professor deverá planejar e incentivar mecanismos e estratégias de aprendizagem que favoreçam a execução dos objetivos elaborados e ainda não alcançados.
- **Aplicação** - Todo conhecimento adquirido tem o objetivo de ser aplicado na vida diária dos alunos. Uma vez que já aconteceu a conceituação, a fixação e a superação de possíveis dificuldades, está na hora de utilizar esse conhecimento significativamente nas diversas oportunidades. Esse conteúdo poderá, então, ser cobrado e utilizado de forma natural em outros universos e para conceituar outros contextos.
- **Ampliação e generalização** - A ampliação é a extensão e generalização dos conteúdos trabalhados. Quando o aluno já domina significativamente determinado conceito, é possível estabelecer novas relações e ampliar o universo linguístico. A ampliação de conceitos e formulação de novas hipóteses de aprendizagem vinculadas ao acervo já adquirido pelos alunos será sempre importante para que a aprendizagem não se torne algo estático, formatado e limitado.

A seguir, na figura 2, podemos visualizar um esquema que mostra as fases de ensino a serem alcançadas, uma a uma, para a completa aquisição do conhecimento pelo aluno surdo.



Durante todas as fases apresentadas, é imprescindível que a língua de instrução seja a língua de sinais. Essa é uma das modificações estabelecidas pela nova versão do método, afirmando que em todos os momentos de ensino-aprendizagem é preciso pensar em uma perspectiva visual espacial. E quando isso é dito, não é considerado o uso de imagens como ilustração dos conteúdos, mas sim

que as imagens são as informações em si. A imagem é a própria informação, e a maneira como elas são apresentadas fazem diferença para a construção do conhecimento de alunos surdos.

Por outro lado, a qualidade e a quantidade de recursos visuais também devem ser consideradas. Por exemplo, muitas imagens são um importante recurso didático, mas se forem organizadas de maneira errada, podem causar uma poluição visual e atrapalhar o aprendizado da criança surda. O professor que trabalha com letramento visual deve saber como e em que medida usar os materiais visuais. Esses devem ajudar e não atrapalhar o aprendizado dos surdos. Se o professor apresentar muitas imagens de uma única vez, poderá tirar a atenção dos alunos, porque eles vão querer olhar todas ao mesmo tempo. Se usar as imagens certas, ele deverá estimular a atenção dos alunos e favorecer o aprendizado (PRADO e MACEDO, 2016, p.152).

Assim, tendo apresentado as diretrizes do método e deixado clara a importância do uso da Libras no processo educativo de alunos surdos, concordamos com Quadros (2008) ao afirmar que é necessário alertar para o fato de que, apesar de ser essencialmente importante, o domínio da língua de sinais não garante o acesso a uma segunda língua. Mesmo o domínio de uma primeira língua sendo necessário e imprescindível para o aprendizado de uma segunda língua, não parece ser suficiente para que o aprendizado de L2 se concretize. É necessário haver formação de professores em língua de sinais e metodologias visuais de ensino para que os professores se sintam preparados para planejar e executar suas aulas adequadamente.

No caso dos alunos surdos, é possível afirmar que o aprendizado da língua de sinais é condição para o aprendizado do português como segunda língua, porém é necessário que os alunos surdos tenham acesso não somente aos aspectos estruturais e gramaticais da segunda língua, mas que estabeleçam, por meio da língua de sinais, uma relação de significação com a língua portuguesa. De acordo com Prado e Macedo (2016, p.150) “a criança surda não apresenta, necessariamente, dificuldades para o aprendizado da leitura e escrita do Português. A preocupação está na maneira como o Português é ensinado aos surdos”.

O grande problema de ensinar surdos a ler e escrever é o fato de escolas e professores ainda não terem compreendido que os surdos não podem escrever na língua que pensam e não podem pensar na língua que precisam escrever. Sendo assim, para utilizar a leitura e escrita, estarão sempre acionando mecanismos linguísticos diferentes e necessitarão de metodologias que considerem as práticas de letramento estabelecidas por meio da utilização da língua de sinais, de recursos e estratégias visuais de ensino (PRADO, 2019, p.96).

Resumindo, o desafio está em compreender a visualidade dos surdos e promover um ambiente bilíngue e bicultural para o indivíduo que é surdo, mas nasceu em família ouvinte com língua e cultura predominantemente oral. Se considerarmos que o indivíduo surdo não tem acesso natural a uma língua oral, fica claro que o seu acesso à cultura é parcial e insuficiente. Se a comunidade majoritária na qual esse indivíduo se insere desde o nascimento é ouvinte, como ter acesso à língua e cultura visual próprias da comunidade surda? Efetivamente, o ambiente escolar se torna o primeiro ambiente favorecedor de convivência de indivíduos surdos com seus pares.

Considerações finais

Ensinar língua portuguesa como segunda língua para surdos é um desafio que está posto à educação brasileira. Os alunos surdos estão nas escolas e a maioria delas ainda não aprendeu a lidar com eles adequadamente. Existe uma grande preocupação colocada nos ombros dos professores que se sentem sozinhos e perdidos por não saberem onde e como encontrar o caminho para o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos. A formação inicial e continuada de professores não é suficiente para dar acesso aos conhecimentos necessários.

Os alunos surdos chegam às escolas inclusivas e são recebidos por professores que não sabem como lidar com eles e muito menos como os ensinar. No entanto, além da formação, é necessário conviver com alunos e com a comunidade surda para que a língua e a cultura visual possam fazer sentido e que, por meio dela, possam assumir uma nova postura diante das necessidades visuais dos alunos surdos.

Este estudo teve o objetivo de divulgar um Método de Ensino de Português para Surdos (MEPEVIS) com a intenção de favorecer o conhecimento dos professores e aumentar as possibilidades de ensinar português para surdos como segunda língua. O referido método teve sua origem no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) tendo sido organizado pelo professor Geraldo Calvanti. Mais tarde passou por uma reestruturação que possibilitou a alfabetização de muitos alunos surdos em escolas do município de Niterói, no Rio de Janeiro.

O método foi apresentado a partir de quatro tipos de ensino (interpretativo, ocasional, aplicado e sistematizado) e seis fases de aprendizagem (conceituação, fixação, avaliação, superação de dificuldades, aplicação, ampliação e generalização). O estudo evidenciou uma proposta como sendo visual, considerando a Libras como L1 e o português escrito como L2 na intenção de promover não

somente a compreensão dos alunos surdos, mas a possibilidade de viverem experiências significativas com a sociedade em que vivem.

Assim, afirmamos que, para que os alunos surdos se apropriem da leitura e da escrita e tenham autonomia para usá-las em práticas sociais, é necessário que o ensino seja ofertado de maneira acessível e confortável, por meio da língua de sinais e de um método que considere a organização visual do pensamento surdo.

Referências

BRASIL. Lei 14.191, de 03 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, DF, 2021.

_____. Lei n. 10436, 24 abr.2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.

_____. Decreto n. 5.626. Diário Oficial da União. Brasília, 2005.

CAMPELLO, A. R. S. Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos. Tese de Doutorado em Educação - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. Estudo de imagem: visualidade na educação de surdos. In: FRANCISCO, G. S. A. M.; CASTRO JUNIOR, G. de (Org.). Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues. 1ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2023, p. 47-70.

FOGLI, B.F.C. dos S. A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições: “Um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec”, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

LIMA, M. do S.C. Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 2004.

PAULA, C. D de; PRADO, R. A história da Educação de surdos e as principais filosofias pedagógicas. In: LIMA, N.R. W., DELOU, M. C. e PERDIGÃO, L. T. (orgs) Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão. Vol.3 ABDIN, UFF, Niterói, RJ, 2017.

PRADO, R. Pensando em Libras e escrevendo em português: Como assim? In: SÁ, T.M. e FRANCISCO, G.S.A.M. (Org.) Professores de Libras: Encontros II. Estudos de Língua Brasileira de sinais para o nível superior. Jundiaí, SP. Paco Editorial, 2019.

PRADO, R.; MACEDO, J. L. M. F. de. Aquisição de Línguas por Crianças Surdas: A Importância do Letramento Visual. *Revista Aleph*, v. 26, p. 140-156, 2016

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, Artmed, 2008.

_____, In: FERNANDES, E. (org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre, Mediação, 2008 b. SKLIAR, C. Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre, Mediação, 2006.

_____. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 2005.

WITKOSKI, S.A. Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ROCHA, S. Carta do professor Geraldo Cavalcanti. Revista Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro. n.35. p.78. JanJun.2011

SOUZA, R. Protagonismo bilíngue: uma experiência, duas línguas, vários sujeitos e a escola. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ. Rio de Janeiro, 2018.



Medo do escuro: relato de experiência do estudo de um cartum com estudantes surdos



Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey¹

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Doutora pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. jaqueline@ines.gov.br.



Resumo

Este artigo baseia-se nas experiências com estudantes surdos jovens e adultos do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Na disciplina de Língua Portuguesa, a partir da temática da infância e seus temores, tanto do mundo real como ficcional, apresentou-se um cartum que mostra as diferenças de um mundo de inocência e de outro pautado por guerras e violência. O que se seguiu foi uma discussão sobre o medo, na qual os estudantes puderam expressar em Libras e em língua portuguesa escrita seu entendimento sobre o texto apresentado.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Cartum.

Abstract

This article is based on experiences with deaf students young and adult from the National Institute of Education for the Deaf. In the Portuguese Language subject, based on the theme of childhood and its fears, both in the real and fictional world, a cartoon was presented that shows the differences between a world of innocence and another ruled by wars and violence. What followed was a discussion about fear, in which students were able to express in Libras and written Portuguese their understanding of the text presented.

Keywords: Reading; Writing; Cartoon



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

<https://youtu.be/SfmAPRgDM2I>



Introdução

O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para surdos envolve um olhar diferenciado, repleto de desafios para os corpos docente e discente. Utilizar-se de diferentes gêneros textuais nas práticas cotidianas amplia o conhecimento de mundo dos estudantes, gerando também reflexões sobre as mais diversas questões impregnadas em nosso dia a dia.

Nos primeiros meses de 2024, durante as aulas de Língua Portuguesa para



alunos jovens e adultos da educação básica do segundo segmento do ensino fundamental noturno do INES, um dos temas abordados com os estudantes foi o medo no universo infantil. O contraste entre o medo de um mundo de fantasias e o medo constituído pela violência, ilustrados em um cartum de autoria de Dalcio Machado, trouxe algumas reflexões para os estudantes.

Questões como o medo do escuro, monstros imaginários, fantasmas e o horror da guerra fizeram parte das conversas em Libras e das produções escritas dos estudantes de forma leve e crítica, em relação ao mundo atual, o que motivou a escrita deste trabalho.

1 O ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos no contexto da educação de jovens e adultos

Nas aulas de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, desafios constantes se apresentam, tanto nos âmbitos da leitura quanto da escrita. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é preciso levar em consideração todo um contexto de vida dos estudantes.

Os alunos que compõem o quadro discente da EJA no INES são pessoas jovens, adultas e idosas, que trazem consigo histórias de vida únicas, que, por vezes, perpassam pelo contato tardio com outras pessoas surdas e com a Libras. Sendo assim, muitas vezes é justamente nesse ambiente escolar que esses estudantes encontram acolhimento e conforto no seu processo de aprendizagem.

A seleção dos textos trabalhados durante as aulas de Língua Portuguesa e a abordagem do corpo docente, portanto, devem levar em consideração esses fatores, aproximando as aulas da realidade e da vivência dos estudantes, sempre levando em consideração suas potencialidades.

Há, pois, que se considerar a vida pregressa do jovem, do adulto e do idoso surdo para que não se caia no imediatismo da rotulação, da multiplicação de estereótipos e do reforço do estigma de considerá-lo um sujeito incapaz, de menor importância, anormal ou doente (GOMES, PEREGRINO e GONÇALVES, 2023, p. 43).

O trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, portanto, centra-se nas potencialidades, acolhendo, compreendendo e explorando as diversas experiências de vida que se apresentam diante do professor.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a no-

vas experiências (2018, p. 136).

Esse contato com os diferentes gêneros textuais parte de universos conhecidos pelos estudantes, ampliando-se e ressignificando seu conhecimento de mundo e contribuindo no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita.

2 Olhares sobre o medo e o medo do escuro

O medo é um estado emocional que, em algum momento da vida, em maior ou menor grau, é experimentado por todos os seres humanos – sejam medos de situações limítrofes ou mesmo aquelas que permeiam o imaginário coletivo.

Segundo Delumeau, “(...) o medo (individual) é uma emoção-choque, frequentemente precedida de surpresa, provocada pela tomada de consciência de um perigo presente e urgente que ameaça, cremos nós, nossa conservação” (1989, p. 30).

O cair da noite, para muitos, é mais um motivo de apreensão. É na noite que se escondem grandes perigos, gerando o medo de sair sozinho ou de entrar em um beco escuro e vazio. É na noite que surgem os pesadelos, que nos acordam encharcados em suor.

Segundo Tuan, “o medo do escuro é mundial, [...] Quando os adultos procuram lembrar de seus primeiros medos, esquecem os da infância, mas lembram do temor à escuridão” (2005, p. 25).

Propondo um retorno aos tempos de infância, pudemos, em conjunto, estudantes e professora, rememorar as questões relativas ao medo do escuro.

Segundo Jean Delumeau, “

fantasmas, tempestades, lobos e malefícios tinham muitas vezes a noite por cúmplice. Esta, em muitos medos de outrora, entrava como componente considerável. Era o lugar onde os inimigos do homem tramavam sua perda, no físico e no moral” (DELUMEAU, 1989, p. 138).

Assim, sob a temática do medo, mais especificamente na infância, foram trabalhados com os alunos do 7º ano do ensino fundamental textos de gêneros textuais diversos: um cartum e uma campanha publicitária. Neste trabalho, trataremos especificamente das discussões em sala de aula a partir de um cartum de autoria de Dalcio Machado, como visto na imagem 1:



Fonte: Jornal Opção.

Como podemos observar, no cartum é apresentado o contraste entre um medo comum na infância e o medo da guerra. Há diversos elementos que sugere a diferença de vida das duas crianças, como o tipo de quarto e o aspecto colorido do primeiro quadro em comparação às tonalidades cinzentas do segundo.

Esses elementos visuais ajudam a construir a diferença entre as duas realidades das crianças retratadas nesse cartum.

Segundo Tuan, “o mundo das crianças pequenas é um frágil constructo de fatos e fantasia” (2005, p. 28). Na imagem 1, podemos perceber que o medo vivido pelo primeiro menino, assustado com potenciais monstros e/ou fantasmas embaixo da cama, entra em choque com o mundo visceral, real e assustador da guerra, um mundo que crianças jamais deveriam vivenciar.

Os medos se contrastam nas duas imagens, provocando seu público, instigando-o a uma reflexão sobre os horrores vivenciados pelas crianças em um contexto de guerra.

As atividades baseadas na leitura desse cartum se desenvolveram em três momentos com os alunos:

- 1) Discussão em Libras sobre o cartum, o contraste da realidade dos dois meninos, o medo, o medo na infância e o medo do escuro.
- 2) Atividade de compreensão e interpretação de texto em língua portuguesa escrita.
- 3) Produção de pequenas narrativas em Língua Portuguesa escrita.

Nas discussões iniciais em Libras, os estudantes se expressaram sobre a temática do medo a partir da identificação desse momento emocional em comum entre as crianças retratadas e as diferenças de contexto vivido pelas duas.

Nesse momento, a condução ocorreu com questionamentos feitos sobre o que reconheciam como diferenças entre as duas imagens, com provocações da professora para que apontassem, a partir de suas experiências de vida, os contrastes no cartum.

Segundo Kleiman, “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (1999, p. 25).

A partir das discussões realizadas em Libras desses dois quadros, iniciou-se o trabalho de compreensão e interpretação de texto. As perguntas se centraram, em consonância com o que já vínhamos discutindo em Libras, no que se observava no cartum, sem focar em temas gramaticais.

Como pontua Guiraud, “já se compreende que as grandes obras não podem ser pretextos para obscuras coleções de exemplos gramaticais ou para danças sagradas em torno do texto” (1970, p.19). Ao nosso ver, tal observação se estende aos diversos gêneros textuais abordados nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente quando tratamos do ensino de segunda língua para pessoas surdas. Isso não significa, contudo, que temas gramaticais não possam ou não devam ser estudados, mas sim que eles não devem protagonizar o estudo desses textos.

Dessa forma, os estudantes responderam em língua portuguesa escrita perguntas como: onde estariam essas crianças retratadas no cartum e por que elas estavam olhando para debaixo da cama.

As atividades de compreensão e interpretação de texto se mostraram mais um momento de reflexão sobre o cartum estudado e no qual os estudantes puderam ampliar o vocabulário em língua portuguesa.

No terceiro e último momento, teve início a atividade de produção textual. Os alunos escreveram pequenas narrativas sobre a realidade do primeiro quadrinho e depois sobre o menino do segundo quadrinho, sempre com o auxílio da professora e com base nas frases produzidas na atividade anterior.

A discussão prévia em Libras com o conjunto de alunos, bem como a atividade de compreensão/interpretação em língua portuguesa, serviu de base para um futuro processo de escrita, tornando-o mais leve e prazeroso para os alunos.

No tocante ao menino do primeiro quadro, as pequenas narrativas se centraram no medo do desconhecido, na procura de um “monstro”, “alma penada” ou um “bicho” debaixo da cama, com os estudantes se remetendo sempre aos

medos básicos infantis no cair da noite.

Como bem pontua Tuan “à medida que a criança cresce, também cresce o medo da escuridão. A escuridão produz uma sensação de isolamento e de desorientação” (2005, p. 25).

E, assim, a criança sozinha em seu quarto, conforme percebido pelos estudantes, começa a temer o desconhecido que vem com o cair da noite, certificando-se de que monstros e/ou fantasmas não estejam debaixo de sua cama.

O segundo quadro do cartum foi abordado, por parte dos alunos, explicitando a situação da guerra, “isso é real”, “soldados do outro país estão chegando”, “ele tem medo da guerra”.

Também foi observada a mão do homem por trás desses horrores, embora não haja a presença de nenhum soldado visível na imagem: “Ele tem medo, do homem. Ele tem medo da guerra”.

Segundo Tuan, “as pessoas são nossa maior fonte de segurança, mas também a causa mais comum de nosso medo. Elas podem ser indiferentes às nossas necessidades, trair nossa confiança ou procurar diligentemente nos fazer mal” (2005, p.14).

E assim acontece na guerra, como bem perceberam os estudantes ao narrar a situação do menino do segundo quadro.

Ao final da atividade, além das discussões em Libras e dos exercícios sobre o texto, tivemos um processo de escrita profícuo e mais leve, em que os alunos puderam produzir com mais confiança em língua portuguesa.

Considerações finais

O estudo do cartum de Dalcio Machado suscitou discussões sobre o medo e os diferentes contextos de vida das pessoas ao redor do mundo. As atividades propostas permitiram aos alunos se expressar em Libras e produzir pequenos textos em língua portuguesa escrita, ampliando seu vocabulário e sendo encorajados a escrever na segunda língua.

Encerramos aqui nosso breve relato de experiência sobre atividades realizadas a partir da leitura do cartum de Dalcio Machado. Esperamos ter trazido contribuições para os docentes de Língua Portuguesa na tarefa de produzir atividades para estudantes surdos.

Referências

BELÉM, Euler de França. Brasileiro ganha concurso internacional de cartum na Bélgica. Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/brasileiro-ganha-concurso-inter>

nacional-de-cartum-na-belgica-61175/> Acesso em: 25 de agosto de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

DELUMEAU, Jean. História do medo no ocidente: 1300-1800. São Paulo: Companhia de Bolso, 1989.

GOMES, Alessandra; PEREGRINO, Giselly; GONÇALVES, Ronaldo. Prática escolar com estudantes jovens, adultos e idosos na educação básica do INÊS. Espaço – Instituto Nacional de Educação de Surdos, n. 59 (jul/ dez 2023). Rio de Janeiro: INES, 2023.

GUIRAUD, Pierre. A estilística. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1999.

TUAN, Yi-fu. Paisagens do medo. Tradução Lúvia de Oliveira. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.



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.

Com o 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

REALIZAÇÃO:

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Ministério da Educação

