

PRÁTICA ESCOLAR COM ESTUDANTES JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INES

*School practice with young, adult and elderly students
in basic education at INES*



Alessandra Gomes¹
(INES)



Giselly Peregrino²
(INES)



Ronaldo Gonçalves³
(INES)



¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; aletras@ines.gov.br.

² Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; gperegrino@ines.gov.br

³ Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; rgoliveira@ines.gov.br.

Resumo

O presente artigo trata de experiências docentes com alunos surdos jovens, adultos e idosos da educação básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, matriculados no turno noturno. Efetua-se neste texto uma análise do processo de ensino-aprendizagem em um espaço próprio de educação bilíngue, considerando a língua brasileira de sinais como primeira língua da pessoa surda sinalizante e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua. Apreciam-se sucessos, insucessos e entraves das práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula e analisam-se possíveis caminhos a serem considerados no fazer docente no contexto da Educação Bilíngue de Surdos. Discutem-se as especificidades de se trabalhar com jovens, adultos e idosos surdos, em sua maioria, utentes da Libras, a partir dos pontos de vista e experiências de três professores não surdos de Língua Portuguesa e Literatura.

Palavras-chave: EJA; Ensino de língua portuguesa; Experiências docentes.

Abstract:

This article deals with teaching experiences with young, adult and elderly deaf students in basic education at the National Institute of Education for the Deaf, enrolled in the night shift and . producing in this text an analysis of the teaching-learning process in a space of bilingual education, considering the Brazilian sign language - Libras, as the first language of the deaf signer, and the Portuguese language in its written modality, as a second language . Successes, failures and obstacles of the pedagogical practices applied in the classroom are appreciated and possible ways to be considered in the teaching practice in the context of Bilingual Education for the Deaf are analyzed. The specificities of working with deaf young people, adults and elderly people, most of them Libras users, are discussed, from the points of view and experiences of three non-deaf teachers of Portuguese Language and Literature.

Keywords: EJA; Portuguese language teaching; Teaching experiences.



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

<https://youtu.be/R6ZcO3GIFXA?si=zJxNbOa9js6pL89O>



Introdução - Para início da costura a três

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é o único instituto federal que tem, majoritariamente, matriculados estudantes surdos, da Educação Infantil ao Ensino Superior. No âmbito da Educação Básica, o instituto oferece, no seu Colégio de Aplicação, aulas nos turnos matutino e noturno. Neste, em especial, são contemplados jovens, adultos e idosos surdos, dentre os quais a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é, em larga escala, a primeira língua e a Língua Portuguesa, a segunda. Atentos a isso e na seara de uma educação que se quer bilíngue, respeitando a legislação vigente (lei n.º 10.436/2002), os professores de todas as disciplinas fazem, em suas aulas, duas línguas circularem pelo menos (há professores de línguas estrangeiras, como Inglês e Espanhol, que podem fazer três línguas circularem). Existem, contudo, especificidades a serem apreciadas e pensadas nesse cenário que é permeado, ainda, por preconceitos referentes à questão da surdez, da língua de sinais e da própria matrícula no turno da noite, que engloba alunos, historicamente, excluídos

da educação formal dita regular e privados, não raro, do uso da Libras.

Destacamos ainda algumas mudanças na legislação que foram realizadas mais recentemente e que representam reivindicações da comunidade surda há algum tempo, mas que ainda estão sendo efetivadas. A primeira alteração foi a aprovação da Modalidade de Ensino Bilíngue para surdos (LDB, 2021) que garante a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino, desde a Educação Infantil ao longo de toda a vida do sujeito, em todas as etapas de ensino. A outra foi o lançamento da “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” (MEC, 2021). O documento contempla a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Não há, no entanto, uma divisão específica, ou orientações próprias, para o trabalho com esses alunos, deixando unicamente para os educadores a responsabilidade da adequação do conteúdo trabalhado às necessidades e interesses dos educandos. Incluímos, por fim, a presença do professor de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (AEEb) como meio de incluir alunos surdos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que se encontram em qualquer etapa de ensino, inclusive na EJA.

Cumpramos esclarecer que, no caso do INES, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino encontra-se em fase de implantação, tendo sido, primeiramente, implantada no primeiro segmento do ensino fundamental noturno e gradativamente chega, nos próximos anos, aos demais segmentos desse turno. Temos no turno noturno ensinos fundamental e médio, destinados aos jovens, adultos e idosos, geralmente trabalhadores, com diferença marcante em relação ao turno matutino. Antes da implementação da EJA como modalidade de ensino no primeiro segmento e, mesmo agora com os demais segmentos aguardando a implantação que deverá acontecer no próximo ano, planos de curso específicos para esse alunado não estavam completamente oficializados no INES e um espaço-tempo mais flexível ainda estava em fase de construção, embora alguns docentes, sensíveis às classes em que estão inseridos, já se valessem de planos e estratégias pedagógicas diferenciadas. Por exemplo, nossa equipe – de Língua Portuguesa e Literatura – constantemente elabora metodologias de ensino próprias e, desde 2016, tem planos de curso específicos para a rotina pedagógica com o corpo discente que frequenta a escola à noite.

Aqui almejamos discutir as especificidades de se trabalhar com jovens, adultos e idosos que são surdos e, em sua maioria, utentes da Libras, a partir dos pontos de vista e experiências de três professores não surdos de Língua Portuguesa e Literatura que lidam com esse alunado no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, há mais de uma década, no contexto do INES. Assim, o texto está escrito a três em uma costura que mescla seus relatos de experiência e observações no turno da noite do INES, em que estão matriculados por volta de 90 alunos – dentre jovens, adultos e idosos – na Educação Básica.

1 Experiências e saberes com jovens, adultos e idosos surdos no INES

Ingressamos no INES, na primeira década do século XXI, por meio de concurso público que não nos exigiu conhecimentos profundos sobre a língua de sinais do Brasil, de modo que

muito aprendemos depois que adentramos essa esfera educacional. Já fomos introduzidos diretamente no contexto do bilinguismo como filosofia educacional para surdos. A lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o decreto que a regulamenta, n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005, já estavam em vigência, ainda que não completamente atendidos em âmbito nacional.

Movidos por sonhos diferenciados, chegamos ao Instituto com o enorme desafio de ensinar, na esteira do bilinguismo, uma língua passando por outra, ou melhor, ensinar nossa primeira língua como segunda, passando por uma segunda, que era a primeira dos alunos. Estes não dominavam a nossa língua e nós não dominávamos a língua deles. Tal movimento nos lembra dos desafios de uma educação emancipatória (Rancière, 2007), que não mais vê o aluno como mero aluno ou como menos que o professor. O desafio era grande, mas possível de ser enfrentado, pois dos dois lados havia afeto, consideração, empatia e interesse.

O respeito à primeira língua do aluno, a Libras, e sua utilização como língua de instrução é algo que já marca contundentemente nossa experiência docente. A Língua Portuguesa que ensinamos é entendida e respeitada como segunda língua e é, no nosso contexto escolar, ensinada exclusivamente na modalidade escrita, o que implica afirmar que não ensinamos nossos alunos a falarem oralmente, mas a lerem e escreverem melhor. Todavia, não é o objetivo deste artigo tecermos longos comentários e discutirmos largamente sobre nossas metodologias de ensino do português como segunda língua, mas focarmos nas especificidades de experimentar a sala de aula com estudantes jovens, adultos e idosos surdos que são usuários da língua de sinais.

Ensinar a jovens, adultos e idosos suavizou, desde o início, o desafio de serem surdos e nós não, pois, em geral, eram trabalhadores como nós, já conheciam bastante da vida do lado de fora dos muros escolares e já tinham, infelizmente, variadas experiências com preconceitos contra a identidade e cultura surda e contra a Libras (Peregrino, 2018). Os alunos surdos do turno da noite, especialmente, costumam ser bastante receptivos aos seus professores, o que facilitou enormemente o início da nossa trajetória no INES, ainda que nós três tenhamos começado a lecionar à noite em anos diferentes. Esses estudantes já sabiam, em especial, como negociar linguisticamente com ouvintes, pois o mundo fora do Instituto tem muito mais pessoas falando língua portuguesa e sem noções de língua de sinais brasileira – e nossos alunos surdos têm clara ciência disso. Integram uma das minorias linguísticas dentro de uma pátria que fala uma língua outra, hegemônica, o português. Destarte, podem ser produzidos, no seio da sociedade, estereótipos – matéria-prima e expressão do preconceito (Peregrino, 2018) – que mantêm e reforçam as diferenças. Para Skliar (1997, p.33), os sujeitos surdos “não são reconhecidos nos diferentes e múltiplos recortes de sua identidade, linguagem, raça, gênero, idade, comunidade, culturas etc.”, sendo reduzidos, assim, frequentemente, ao fato de não ouvirem. Isso nos remete, ainda, ao estigma da surdez, que é fenômeno interacional, construção social, envolvendo pessoas que avaliam e julgam os estigmatizados, que igualmente se avaliam e se julgam, em descrédito ou menosprezo à condição surda (Peregrino, 2018).

Vale uma breve reflexão sobre a complexidade linguística vivida pela pessoa surda sinalizante – usuária da Libras como primeira língua – em confronto direto com não surdos desconhecedores da Libras. O surdo, mesmo que ao longo da vida tenda a encontrar caminhos

para o confronto linguístico a que se expõe pela necessidade social da interação comunicativa, pode viver situações graves de exclusão social, já que há dificuldade do elemento desencadeador das trocas linguageiras, a língua, produtora de subjetividade e de compartilhamento cultural. Dessa maneira, o processo de exclusão social não se dá apenas pela privação da frequência a determinados espaços sociais, mas, acima de tudo, pela constatação do próprio sujeito de que aquele espaço não lhe pertence; é o não pertencimento, talvez, a forma mais grave da exclusão, posto que compromete a autossignificação do sujeito em sua relação com o outro e com a sociedade em que se insere. Todo esse processo pode acarretar comprometimentos psicossociais que, possivelmente, limitam esse sujeito surdo o conduzindo à autoexclusão simbólica, pela ausência das vivências culturais compartilhadas. Esse fenômeno tem também importância ao avaliarmos como esses sujeitos percebem os ouvintes à sua volta, pois, não raro, captam situações corriqueiras e julgam-nas como ilustrativas de preconceito, apoiados em gestos, semblantes, meneios corporais etc., sem terem certeza declarada do que se está passando (Peregrino, 2018).

O jovem, o adulto e o idoso surdo vivem imersos em uma sociedade cujos indivíduos vivem e compartilham a cultura preestabelecida. Em virtude de se configurarem como elementos de um grupo minoritário dentro dessa cultura majoritária, os surdos podem ser excluídos a partir da falta de compreensão do culturalmente estabelecido. Eles são, geralmente, bilíngues e biculturais, caso daqueles que temos como alunos no INES. Bilíngues, porque, em tese, se comunicam pela língua natural, a língua de sinais, e pelo registro escrito da língua portuguesa (referimo-nos a surdos sinalizantes, vale repetir). Biculturais, porque compartilham a cultura dos não surdos pela língua portuguesa e a cultura surda, pela língua de sinais e pelos movimentos e associações de surdos brasileiros. Entretanto, o bilinguismo paira ainda no campo do desejado, sendo considerado, por vezes, incipiente no momento atual. Ressaltamos que o fato de um indivíduo ser considerado alfabetizado nos moldes mais tradicionais, ou seja, ter aprendido a reconhecer letras, uni-las, formar palavras, frases e textos, não significa que seja letrado, ou melhor, proficiente em determinada língua e apto a locomover-se em diferentes gêneros textuais socialmente reconhecidos e de circulação livre. É verdade que isso vale tanto para surdos quanto para não surdos. Contudo, no caso específico dos nossos alunos, encontramos um embate sério: a língua primeira deles é de modalidade visuoespacial, ao passo que a segunda, de modalidade oral-auditiva. Tal realidade linguística não bloqueia o aprendizado da segunda língua, mas, a depender do momento em que eles têm consolidada sua primeira língua, o aprendizado da segunda pode revelar-se mais difícil do que o comum. Este é o caso da maioria de nossos alunos jovens, adultos e idosos, privados precocemente de usufruir de uma língua que lhes seria a primeira. Não raras vezes, esses estudantes só vêm a conhecer a Libras em idade já avançada, por motivos variados, dentre os quais, destacamos o preconceito linguístico da família (Peregrino, 2018).

Vivenciamos no turno da noite do INES situações bastante graves do ponto de vista do processo de aprendizagem do jovem, adulto e idoso surdo. Em nosso cotidiano docente, detectamos com frequência um possível déficit trazido pelo aluno de suas vivências anteriores, que podem afetar, inclusive, a cognição. Poderíamos listar como elementos dificultadores do desenvolvimento cognitivo aspectos relacionados à construção do processo de linguagem

nos primeiros anos de vida, acolhimento e afeto dos primeiros interlocutores, obstrução do acesso à língua de sinais pela ausência de políticas públicas que viabilizem diagnósticos precoces da surdez e ingresso tempestivo aos programas de educação de surdos. Há, pois, que se considerar a vida pregressa do jovem, adulto e 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.

Tivemos diversos casos de estudantes jovens, adultos e idosos surdos que apresentavam notas baixas e prognósticos de aprovação desesperançosos. Embora muitos já possuíssem a maioridade civil, não se emanciparam socialmente. Por esse motivo, familiares continuavam sendo convocados à escola para esclarecimentos. Indagamos, geralmente, sobre a estrutura da família: quantas pessoas viviam juntas, se todos eram ouvintes ou se havia mais algum surdo, como era a comunicação com os familiares, em que momentos os componentes da família se encontravam etc. Nas visitas à escola, os familiares, quando atendiam à convocação, demonstravam certo incômodo com as perguntas e tristeza pelas respostas que dariam, demonstrando, não raro, inquietação frente à infeliz constatação de não conseguirem comunicar-se com o sujeito surdo em casa, devido ao desconhecimento parcial ou total de sua língua, o que inviabilizava a interação social e causava exclusão no próprio lar.

Em comentários de familiares, não é incomum tomarmos ciência de casos em que os alunos não se comunicam com ninguém fora do ambiente escolar. Na sala dos professores e mesmo em conselhos de classe, os docentes costumam comentar situações familiares de alunos com problemas escolares e que não têm quaisquer diálogos em casa, em função de ninguém saber Libras. Considerando que essa é a língua de comunicação no espaço escolar do INES, podemos inferir que esses alunos só conseguem comunicação efetiva no espaço escolar - ou em contextos em que haja outros surdos, como em associações, por exemplo. Entendemos, assim, muitas das reações dos jovens, adultos e idosos surdos em sala de aula e procuramos encaminhar os casos, dentro das possibilidades da escola, da melhor maneira possível, mas resta-nos geralmente a frustração de não podermos ir além, de não podermos intervir para que se efetive o diálogo em casa para além da escola. Cumpre realçar que o INES oferece curso de Libras em diferentes níveis à comunidade.

Alguns detalhes do que já afirmamos podem chamar a atenção, dentre eles, a necessidade de se convidarem à escola familiares de surdos jovens, adultos e até mesmo idosos para elucidação de sua história de vida, não por considerarmos que o sujeito surdo não possa ele próprio narrar seu passado, seu presente ou seus sonhos de futuro. No entanto, essa narrativa, não raras vezes, é obstaculizada por fortes comprometimentos linguísticos, dada a não constituição significativa de sua primeira língua na idade própria. Não são todos os alunos que apresentam essa dificuldade, vale destacarmos, mas não é raro estarmos diante de jovens, adultos ou idosos surdos com sérios e graves obstáculos à comunicação, mesmo em língua de sinais.

No INES, lidamos, majoritariamente, com estudantes surdos sinalizantes, embora nos cheguem alunos com fluência maior ou menor em Libras, em diferentes fases da vida, com etiologias diferenciadas da surdez e com distintos níveis de conhecimentos, saberes e experiências. Entretanto, os alunos jovens, adultos e idosos, que já resolveram diversas

questões sociointeracionais para estarem no mundo, como já expomos, carecem não só de profissionais que atentem à condição surda bilíngue-bicultural e à sua faixa etária, mas carecem também de uma didática própria que lhes atenda às necessidades educacionais, considerando as leituras de mundo já realizadas por um jovem, adulto ou idoso, com o propósito de compreendê-las melhor, ressignificá-las e acolhê-las sempre. Sabemos que esse sujeito que, hoje, frequenta o turno noturno do INES é detentor de inúmeros conhecimentos, tem diferentes ângulos de visão – que, inclusive, nos escapam com frequência – e nos chega já com uma vasta bagagem. Buscamos trabalhar com esses saberes trazidos para propiciar a esse aluno, dentre outras conquistas, a possibilidade do pensamento crítico. Para tanto, o compreendemos como alguém cujo processo de comunicação, expressão, realização e pensamento pode constituir-se de maneira diferenciada.

Segundo Skliar (1998), a escolarização da pessoa surda deve ser pensada pelo que esse indivíduo tem de positivo, que contribua com o seu próprio aprendizado. Nessa perspectiva, considerando o processo pedagógico educacional do surdo, a surdez não precisa ser desconsiderada, mas precisa ser despatologizada, o que significa que o sujeito surdo se torna detentor de saberes, construções e identidades: aspectos que o fazem um sujeito complexo, como qualquer outro. Para Skliar (1998), o surdo possui identidades, língua sinalizada, história, tradições, valores e traços culturais: elementos que constituem o arcabouço para fazer-se um povo, uma nação. Por esse olhar, qualquer pedagogia que se proponha à educação de surdos deve ocorrer a partir da perspectiva da diferença, que deve ser o elemento central para uma pedagogia surda.

Assim, é imperativo que pensemos o sujeito surdo do turno da noite do INES como alguém capaz, no processo de ensino-aprendizagem, de adquirir novos conhecimentos e de oferecer seus saberes e experiências como contribuição a esse mesmo processo. Nessa esteira, a formação de turmas no Colégio de Aplicação do INES, com número máximo de 15 alunos, é-nos propícia, uma vez que, ao adotarmos uma pedagogia que considera as especificidades desses sujeitos, com vistas a um atendimento mais personalizado, a possibilidade de chegar com maior propriedade à complexidade trazida por nossos estudantes é bem maior. Assim, características estruturais do INES acabam tornando o processo de ensino e aprendizagem bastante específico no tocante ao trabalho com os nossos alunos jovens, adultos e idosos. Outro exemplo é a organização das salas de aula, que possuem cadeiras dispostas em formato de semicírculo para que os alunos possam ver a atuação do seu professor e também dos demais colegas, já que a Libras é uma língua visuoespacial.

2 A leitura transversal como instrumentalização do sujeito surdo

Além disso, o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua acabará por se refletir durante toda a escolarização desses indivíduos, uma vez que a linguagem escrita permeia as demais disciplinas do currículo escolar. Também exigirão do profissional estratégias diferenciadas para esse trabalho as atividades escolares, sobretudo, voltadas para o ensino fundamental. Elas acabam dialogando diretamente com questões do cotidiano desses sujeitos, que, muitas vezes, chegam à escola com dúvidas práticas do dia a dia.

É comum que os alunos jovens, adultos e idosos surdos tragam demandas das diferentes esferas sociais, desde a dificuldade do acesso à informação, com dúvidas referentes ao mundo do trabalho, a questões sobre comportamentos, entre outras necessidades. Desse modo, lidar com temas do cotidiano e, mais especificamente, com alguns gêneros textuais que circulam socialmente, como notícias, avisos, currículos, fichas de cadastro etc., é bastante comum em nossa prática, mesmo nas diferentes disciplinas, já que os alunos podem buscar informações junto a professores em que confiam ou com que possuam maior contato. Há vários exemplos de discentes que chegam com notícia publicada em mídias sociais, ou outros gêneros textuais, querendo validar uma informação ou buscando conhecer o conteúdo daquele texto. Veem a foto da reportagem, acionam conhecimentos prévios, reconhecem algumas palavras, criam hipóteses sobre a informação veiculada e chegam a conclusões que nem sempre se confirmam. Como essa prática de leitura, pela necessidade de estar no mundo, muitas vezes, é desenvolvida pelo próprio aluno, faz parte do cotidiano do surdo jovem, adulto ou idoso a insegurança no que diz respeito àquilo que lhe chega como informação. Os estudantes do noturno do INES interagem em vários espaços sociais, entre esses, os laborais, e, apesar de todo esforço do próprio aluno e de seus professores, ele finda por desenvolver um elemento psicolinguístico que afeta o seu processo comunicacional: o receio da falta de proficiência pragmática da língua que influi diretamente em seu processo de recepção.

Gilles Thérien (1990, p.1-4, *apud* Jouve, 2002, p.17) vê a leitura como processo que transversaliza o sujeito em seus diversos aspectos componentes. Afirma, sob orientação da Semiótica, que a leitura é um processo com cinco dimensões: neurofisiológica, que aponta para questões ligadas ao biológico; cognitiva, ligada à compreensão, à produção de sentido, às relações sócio-históricas; afetiva, ligada ao envolvimento emocional com o que se lê, a uma vulnerabilidade emocional-afetiva; argumentativa, ligada à organização do texto que pretende, propositalmente, agir sobre o leitor; simbólica, ligada àquilo que se representa a partir do que se lê, às relações cujo símbolo é deflagrado pelo mecanismo da cognição. O estudante do noturno do INES transita no universo social em que se insere alheio a algumas dessas dimensões, o que o torna vulnerável diante da escrita. Para Jouve (2002), o processo de leitura deve considerar um olhar interdisciplinar - Linguística e Psicanálise -, posto que essas ciências dialogam na construção das estratégias de recepção.

Assim, palavras que dão conta de conceitos bastante socializados no cotidiano de nossa cultura, para o estudante surdo, são desconhecidas. Não raras vezes, como se trata de alunos jovens, adultos e idosos, frequentemente, já inseridos no mercado de trabalho, desconhecem conceitos de questões práticas que afetam diretamente suas vidas laborais. Em determinada aula em que pretendíamos trabalhar o gênero “texto de opinião”, levamos para a turma, como texto motivador, a opinião de determinado político sobre a obrigatoriedade que têm as empresas do pagamento do 13º salário. Como são estudantes trabalhadores, qual não foi a nossa surpresa ao constatar o desconhecimento do referido termo! Ao proceder à leitura do texto, logo no título da reportagem - tratava-se de uma matéria de jornal -, percebemos que a expressão “13º salário” não estava sendo compreendida. Como prática constante desenvolvida com esse alunado, interrompemos a leitura e partimos para o esclarecimento. Constatamos que os alunos tinham conhecimento de que, no último mês do ano, recebiam um acréscimo em seu salário. Segundo eles, em dezembro, seus salários aumentavam,

entretanto, desconheciam o porquê. Viam com normalidade o fato de terem dois salários nessa época do ano, mas não faziam ideia do motivo. Indagando-lhes sobre uma justificativa para que as empresas pagassem o 13º salário, alguns acreditavam que se tratava de um presente, em virtude da proximidade do Natal. Outros acreditavam que pagar o 13º era uma prerrogativa que tinham por trabalharem naquela empresa específica, ou seja, desconheciam a obrigatoriedade trabalhista.

A discussão requereu o restante de uma aula. Ainda assim, não se esgotou ali. Na seguinte, como recurso didático, trouxemos um calendário anual e solicitamos que cada estudante marcasse nele o dia em que recebia o seu salário. Pedimos, ainda, que cada um contasse quantos dias tinha cada mês. Com essa atividade, acrescida de muitas dúvidas e esclarecimentos, conseguimos fazê-los compreender o conceito aplicado ao pagamento do 13º salário. Além da compreensão do conceito, precisamos associá-lo ao seu referente escrito. Solicitamos, para a aula seguinte, que trouxessem seus contracheques referentes ao mês de dezembro, para que pudéssemos localizar nesse documento o registro do pagamento. Mais impressionante do que todos os recursos didáticos para a apreensão do conceito e de seu referente foi constatar a descoberta de algo novo que fazia parte de suas vidas, mas com cujo conceito não possuíam familiaridade.

Vale ressaltar que se trata de alunos em fase produtiva de trabalho. Alunos que trabalham sob a consolidação das leis trabalhistas, usufruem de seus direitos e deveres, porém, seus processos semânticos e lexicais encontram-se, de alguma maneira, atravessado pelo distanciamento social impresso pela surdez. Somente após a apreensão do conceito e seu referente, pudemos dar continuidade à leitura do texto motivador e sua discussão.

Refletindo sobre o caso, nos reportamos a uma das premissas da educação de jovens, adultos e idosos. Trata-se das três funções dessa modalidade: função reparadora, função qualificadora e função equalizadora. Assim, respectivamente, temos uma dívida social que precisa ser reparada, a necessidade de qualificar esse sujeito para o mercado de trabalho e a busca pela redução das desigualdades sociais por meio do acesso à educação.

Uma característica marcante do INES é que possuímos recursos suficientes com os quais podemos contar em todo o processo de desenvolvimento de novas tecnologias educacionais. Há televisões e computadores conectados à internet em todas as salas de aula da educação básica. Também são comuns o uso de salas específicas para cada disciplina, além dos laboratórios de informática e equipamentos multimídias como *Datashow*. Tais equipamentos tornam-se relevantes ao pensarmos que, além da língua de sinais ser considerada como língua de instrução desses alunos, uma segunda mudança significativa nesse processo diz respeito ao uso das tecnologias da comunicação e informação em nosso contexto. Com efeito, a imagem torna-se um recurso bastante potente para o ensino dos alunos surdos, valorizando sua experiência visual – a partir da língua de sinais, mas não somente, utilizando-se ainda de diferentes recursos, como fotografias, vídeos, esquemas, gráficos, entre outros materiais possíveis. Com isso, o investimento em diferentes linguagens torna-se uma alternativa para que esse processo de ensino-aprendizagem ocorra de modo produtivo.

Além disso, sabemos que, infelizmente, não é novidade a escassez de material didático próprio para o público de jovens, adultos e idosos em contexto escolar. Em nosso caso, a

carência de material didático e pedagógico bilíngue, que seja distribuído em larga escala pelos programas educacionais do governo, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), para o cotidiano escolar desses alunos é um desafio à nossa prática. Restamos, então, como é feito há anos, a produção própria de material didático pelo corpo docente do Instituto. Como professores, produzimos grande parte do material que utilizamos em nossas aulas. As especificidades linguístico-culturais do sujeito surdo não são levadas em consideração nos materiais didáticos que circulam pelas escolas, ditas inclusivas, ainda mais envolvendo os interesses e as necessidades de jovens, adultos e idosos. Buscamos também, nessa nossa produção, um olhar especial para os textos que tematizam a própria surdez em diferentes linguagens e campos de atuação, sobretudo, literatura, pintura, cinema, teatro, para que tenhamos outras possibilidades de representação dos próprios surdos, contribuindo para a desconstrução de estereótipos, estigmas e preconceitos sobre esses sujeitos. Assim, percebemos que representações discutidas no decorrer de todo o texto aparecem também na sala de aula e interferem no modo como os nossos alunos são expostos a diferentes experiências pedagógicas, quais serão mais valorizadas pela escola e quais estarão menos presentes. Pensando em uma escola bilíngue, reconhecemos que tais reflexões devem ser frequentes para que nossos estudantes tenham um contato mais significativo com diferentes experiências formativas, inclusive artísticas, que formam nossos aparatos educacionais.

3 O acesso a bens culturais pelo sujeito surdo jovem, adulto e idoso do INES

Chegamos, então, a um outro entrave no trabalho com tais sujeitos: a acessibilidade. No caso dos surdos, pensamos tanto no acesso a diferentes espaços formativos como a produções culturais e artísticas. Fala-se, por exemplo, de acessibilidade cultural, equipamentos culturais e ambientes culturais. Desse modo, acreditamos que:

[...] todo cidadão brasileiro tem o direito de participação livre na vida cultural de sua comunidade, bem como de fruir das artes e das ciências e produzi-las, vendo assegurada a proteção de seus interesses morais e materiais vinculados a essas produções intelectuais (Graeff et al., 2013, p.119).

Os autores nos alertam para a necessidade de se pensar como passar das políticas de compensação para as de emancipação dos grupos atendidos. Isso porque demanda “a tomada de consciência não apenas dos direitos de acesso, fruição e criação da cultura, mas do aspecto cidadão que implica o reconhecimento intersubjetivo do outro e das diferenças culturais” (Graeff et al., 2013, p.122). Com efeito, podemos perceber que nem sempre foi possível ou desejável que a experiência estética estivesse disponível para grupos antes pouco habituados a essa possibilidade. Museus, bibliotecas e vários espaços considerados artísticos culturais são quase inacessíveis para determinados grupos sociais, infelizmente, ainda nos dias de hoje, seja como fruição, seja como produção. Torna-se premente expandir essa possibilidade de experimentação cultural. No caso dos estudantes jovens, adultos e idosos do INES, tem-se uma preocupação coletiva de tentar propiciar momentos externos de aprendizado, fora do contexto escolar. Isso porque sabemos que nem sempre nossos alunos tiveram oportunidades

de frequentar, por exemplo, exposições de pintura ou escultura, teatros e até mesmo cinema. Recentemente, notamos um movimento de ampliação dessa oferta, o que possibilita que o corpo discente atual seja levado a essas experiências com maior frequência do que há alguns anos.

Com isso, advogamos que seria imprescindível a real transformação do que conhecemos como acessibilidade cultural para uma “cultura do acesso” (Graeff et al., 2013), em que os modos de subjetivação das pessoas “com deficiência” fossem levados em consideração. Mais que a garantia ao acesso, há a necessidade de uma incorporação desses sujeitos no circuito cultural:

[...] a possibilidade de formação de uma cultura do acesso onde as diferenças sejam parte integrante do cotidiano da cidade, criando uma visão automática no desenvolvimento de ações e estruturas acessíveis em uma sociedade democrática e completamente inclusiva, independente de capacidades físicas, intelectuais, econômicas ou sociais (Graeff et al., 2013, p.133).

Reafirmamos, assim, a necessidade de mecanismos que garantam a acessibilidade, sem que as diferenças sejam vistas como faltas ou falhas, e, sim, como formas específicas de se estar no mundo. Cabe a reflexão de como as línguas e linguagens existentes podem ser pensadas de forma a incluir modos distintos de subjetividade e de experiências estéticas compartilhadas. No caso da comunidade surda, há várias reivindicações, dentre as quais, as principais são: a presença de intérpretes/tradutores de Libras/Português nesses espaços e, além disso, uma qualificação das pessoas que terão contato com esse público de modo a conseguirem se comunicar, solicitar e responder informações básicas em Libras. Reivindicase também a presença de mediadores surdos, que proponham atividades para esse público em espaços como museus e bibliotecas, tais como contações de histórias em língua de sinais, entre diversas outras possibilidades. Há, por fim, a solicitação rotineira de legendas em língua portuguesa ou em Libras para a produção audiovisual brasileira que, ainda hoje, acaba sendo pouco acessível aos surdos. Tais vivências culturais são fundamentais para a construção da cidadania do sujeito surdo e a escola se torna um espaço privilegiado, muitas vezes o único, para que tais alunos tenham contato com diversificadas produções artísticas. Sem contar que nossos alunos são pais, mães, responsáveis, chefes de família, que deveriam ter autonomia para frequentar esses espaços formativos.

Posto isso, podemos dizer que sempre nos chamou a atenção a dificuldade linguística poder gerar uma dificuldade de acesso a todo um repertório artístico cultural. São exemplos bem simples que marcam nossa atuação como professores de Língua Portuguesa e Literatura de jovens, adultos e idosos no INES. Uma situação inusitada e, por isso mesmo marcante, aconteceu em 2010, durante o período da Copa do Mundo, na África do Sul. A questão é que, sendo a primeira copa do mundo em território africano, discutimos amplamente notícias referentes a esse continente, como Nelson Mandela, o *apartheid* (segregação racial vivenciada naquele país), a importância da cultura africana, do esporte, entre outros temas que julgamos relevantes. Em um jogo eliminatório, o Brasil foi derrotado e deixou o mundial. Entre as notícias do jogo de nossa seleção, houve a publicação de uma charge do então técnico Dunga, com mais o desenho de seis anões, tecendo intertextualidade evidente com a narrativa da

“Branca de Neve e os sete anões”. Alguns alunos do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano) noturno chegaram com essa charge à escola. Eles estavam rindo, mas queriam saber o motivo de terem desenhado os anões. Em uma conversa com eles, percebemos que eles não conheciam a história da “Branca de Neve” e, muito provavelmente, desconheciam outras narrativas comuns ao universo infantil. A professora da disciplina Libras, comum no currículo dos alunos surdos durante toda a educação básica do INES, se voluntariou a resgatar tais narrativas em suas aulas, por meio de material didático, com contações de histórias em língua de sinais.

Outro exemplo, agora em uma turma de 6º ano, que possui como conteúdo curricular o gênero “tiras em quadrinhos”: quando mostramos uma imagem com vários personagens da Turma da Mônica e perguntamos se eles sabiam quem eram e os seus respectivos sinais em Libras (cada pessoa e, mesmo personagens, recebem um sinal na comunidade surda, a partir de alguma característica, geralmente, física), os alunos não identificaram quase nenhum dos personagens, incluindo o personagem chamado Humberto, que usa sinais.

Um último exemplo ocorreu em uma aula de Literatura para uma turma de 1ª série do ensino médio. Trabalhamos os textos literários com base em temas e gêneros. Nesse caso, abordamos o gênero dramático, com especial atenção para os textos tidos como clássicos. Começamos com uma conversa sobre as histórias de amor mais conhecidas por eles e foram mencionados vários filmes, como, por exemplo, “Titanic” (1997), “A culpa é das estrelas” (2014), entre outros. Explicamos sobre o texto dramático e chegamos a Shakespeare, com “Romeu e Julieta”. Uma observação é que, por vezes, os alunos surdos jovens, adultos e idosos trazem expectativas sobre o que consideram ser uma escola. Nesse contexto, muitos acabam ansiosos por atividades mais tradicionais, o que faz parecer que os textos literários sejam lidos unicamente para os trabalhos escolares, como questionários e outros exercícios de fixação de conteúdo.

Cientes dessa nuance, costumamos mostrar a quantidade de material produzido a partir daquela narrativa como forma de demonstrar o alcance de uma determinada história, especialmente, “Romeu e Julieta”. Para isso, selecionamos alguns materiais de livre circulação pela Internet e montamos a seguinte proposta: mostramos uma coletânea de capas de algumas publicações de “Romeu e Julieta”, selecionando apenas obras em língua portuguesa escrita; depois, expusemos algumas produções audiovisuais baseadas na mesma; por fim, exibimos algumas imagens de adaptações cinematográficas nacionais. Os alunos ficaram bastante interessados e surpresos pela quantidade de produções com base na história. Vários fotografavam os slides para conferir os filmes posteriormente. Algumas produções já eram conhecidas; outras, eles mesmos descobriram em sites da Internet, como o YouTube. Houve um grande interesse em conhecer as produções, ainda que não fosse necessariamente obrigatório, já que buscávamos apenas comparar alguns trechos em duas produções audiovisuais e o texto escrito. Desse modo, podemos dizer que o recurso das narrativas em várias linguagens é comum em diferentes propostas escolares, podendo ser bastante produtiva, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio, incluindo a leitura e a produção de texto de obras tradicionais da Literatura (SILVA, 2020). Assim, o contato com os alunos jovens, adultos e idosos surdos do INES nos permite dizer que podem possuir um vasto conhecimento de mundo. Ultrapassadas as barreiras linguísticas e com estratégias de ensino variadas, tais discentes são capazes de

aprender também os mais diferentes conteúdos curriculares. Uma lição para nós, professores, seria a de não subestimar o potencial de nossos alunos e sua capacidade de aprender. Por outro lado, não podemos pressupor que um conhecimento, por mais comum que possa parecer, não precise ser explicado, esclarecido, discutido com esses mesmos discentes na escola.

Considerações finais

Com este relato de experiências, portanto, pretendemos colaborar na construção de uma pedagogia mais atenta às necessidades e interesses de nossos alunos. Esperamos, com isso, encontrar pistas que possam ajudar os educadores de jovens, adultos e idosos em geral e, sobretudo, de surdos nos processos de ensino e aprendizagem.

A aproximação com questões do cotidiano dos nossos alunos favorece uma maior identificação desses sujeitos com os conteúdos disciplinares, fator importante para o sucesso escolar, já que a evasão no noturno costuma ser maior do que no matutino, bem como o índice de faltas. Assim, efetivar estratégias próprias que respeitem a diversidade desse alunado, levando em conta tanto os seus saberes como os diferentes ritmos de aprendizagem são aspectos fundamentais para o desenvolvimento do nosso trabalho docente, sobretudo, na EJA. Com este relato de experiências, portanto, pretendemos colaborar na construção de uma pedagogia mais atenta às necessidades e interesses dos discentes. Esperamos, com isso, encontrar pistas que possam ajudar os educadores de jovens, adultos e idosos em geral e, sobretudo, de surdos nos processos de ensino voltados para esse público especificamente.

Os estudantes com que lidamos, diariamente, em nossas salas de aula não são exclusivamente jovens, adultos e idosos com bagagens de vida marcadas por exclusões variadas e com acentuadas experiências com o preconceito social, que resvala, não raramente, para discriminação e intolerância de todo tipo. Nossos estudantes são pessoas surdas, além de jovens, adultos e idosos. Ou seja, somados ao imaginário excludente que tatua esse alunado que frequenta o turno da noite, temos ainda os estereótipos e estigmas que envolvem o ser surdo em nosso tempo. Indo um pouco além, estamos ante o ser surdo que usa uma língua outra, desconhecida pela maioria da população, a Libras, que vem adentrando, por força da lei, os espaços que, até então, eram de circulação exclusiva da língua majoritária, mesmo com suas variações.

Vale destacar que lidamos com sujeitos jovens, adultos e idosos que, por razões óbvias, não são marcados pela homogeneidade. Ao contrário, há diversidade, mesmo na seara da surdez: dentre nossos alunos, também temos surdos com implante coclear, surdos com aparelhos auditivos, surdos oralizados e que não dominam a língua de sinais, surdos negros, surdos LGBTQIAPN+, surdocegos, surdos com deficiências associadas, surdos com transtorno do espectro autista, surdos com paralisia cerebral, dentre outros. Isso evidencia que, mesmo sendo um instituto federal destinado a surdos, o INES se abre à inclusão educacional, não sendo uma instituição que dificulte ou mesmo bloqueie a matrícula de pessoas que tenham outras diferenças.

Como docentes, preocupa-nos bastante o fato de que o surdo e, particularmente, o surdo jovem, adulto e idoso, não seja proficiente na língua portuguesa, língua que o insere em uma sociedade de maioria não surda, pouco interessada no aprendizado da língua de sinais. Como esse indivíduo transita em um universo que o exclui facilmente, já que não existe o compartilhamento de um código possível de estabelecer a comunicação, pensar necessidades básicas e até mesmo vitais causa determinada inquietação nos profissionais que lidam com essa realidade cotidianamente. Por isso, é urgente o estabelecimento de uma atenta pedagogia, didática e metodologia, construídas a partir da necessidade de se viver em sociedade – com todas as implicações que isso possa ter – e de objetivos claros – demandados por esse público específico – daquilo que nós, docentes, pretendemos atingir.

O movimento de construção da educação de jovens, adultos e idosos e adaptação à didática e metodologia que a sustentam, para os estudantes surdos do turno da noite do INES, é necessário e urgente em nossa escola. Caminhamos nessa direção e almejamos essa construção, que, necessariamente, deve contar com a participação dos atores envolvidos. Os sujeitos surdos nos oferecem subsídios para o desenvolvimento dessa caminhada. Nós, docentes, precisamos acolher esses saberes e as diferentes demandas que nos trazem os discentes para considerar a especificidade do jovem, adulto e idoso surdo na constituição dessa modalidade educacional no nosso Instituto.

Este trabalho se articula, pois, com o nosso compromisso ético e social para uma escola que privilegie a democratização dos conhecimentos científicos e artísticos produzidos coletivamente e historicamente por diferentes grupos sociais. Não fosse assim, não daríamos conta de acolher, respeitar e integrar as questões linguístico-identitário-culturais da comunidade surda.

Referências

- GRAEFF, L.; FERNANDES, M. C.; CLOSS, A. C. *Acessibilidade em Ambientes Culturais*: Explorando o Potencial Cidadão do Plano Nacional de Cultura. *SER Social*, Brasília, v.15, n.32, p. 117-140 jan/jun.2013.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervott. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- OLIVEIRA, R.G.; FERREIRA, F.R.; PRADO, S.D. *Cinema, surdez e comensalidade*. Curitiba: CRV, 2019.
- PEREGRINO, G. dos S. *Preconceito e educação*: desafios à escolarização de surdos no século XXI. Curitiba: CRV, 2018.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante* – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lílian do Valle. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. – (Coleção: Educação: Experiência e Sentido, 1).
- SILVA, A. G. Um Cortiço Animado: lendo Aluísio Azevedo em múltiplas linguagens. In: Sirley Siqueira; Glacy Xavier; Teresa Cruz. (Org.). *Ouvir, falar, ler e escrever: conjugando competências na escola*. 1ed.Goiânia - Goiás: Espaço Acadêmico, 2020, v. 230, p. 215-226.
- SKLIAR, C. *A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças*. In: Anais do Seminário Desafios e possibilidades na Educação bilíngüe para surdos, INES, 1997.
- _____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Dimensão; 1998.