

R E V I S T A

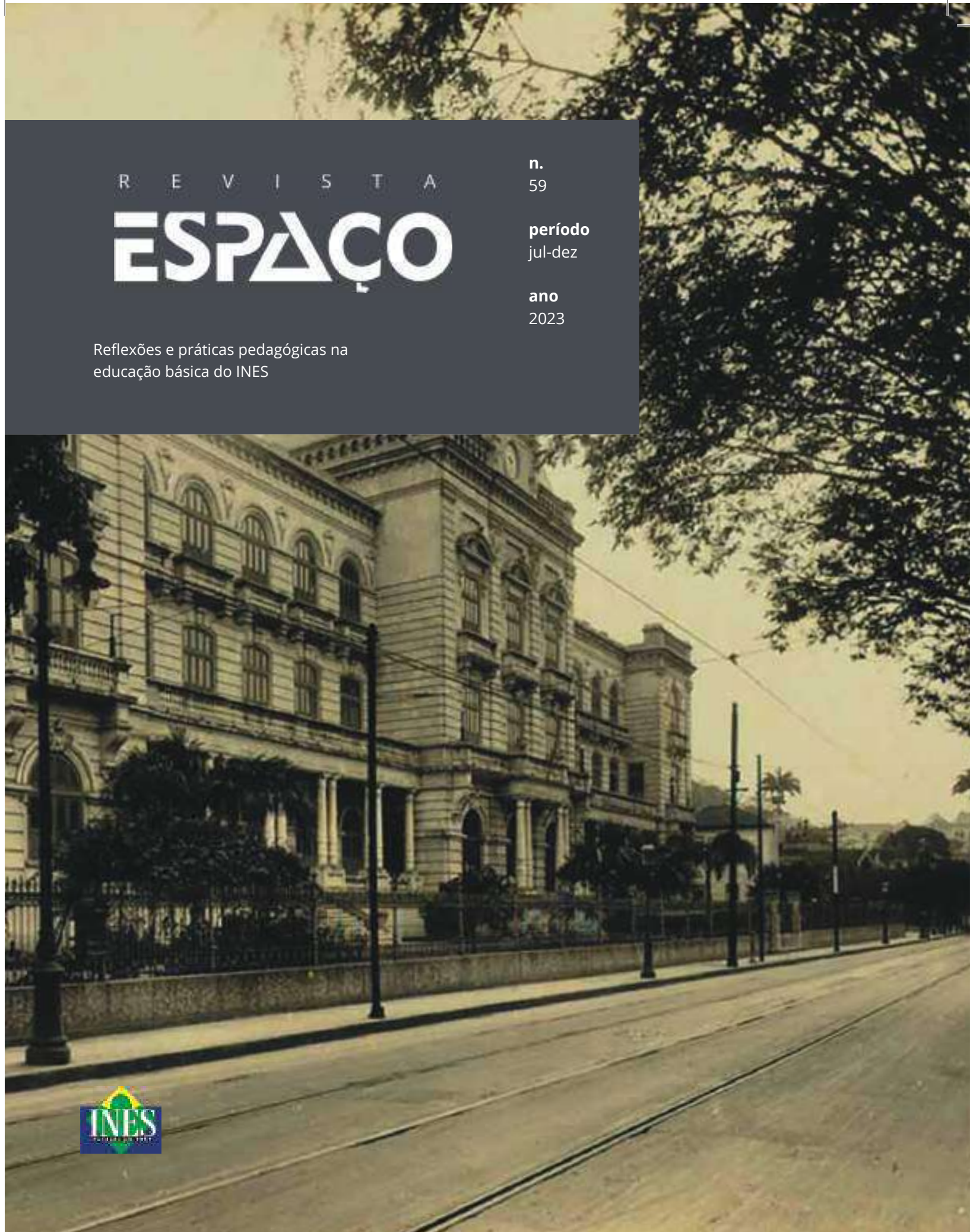
ESPAÇO

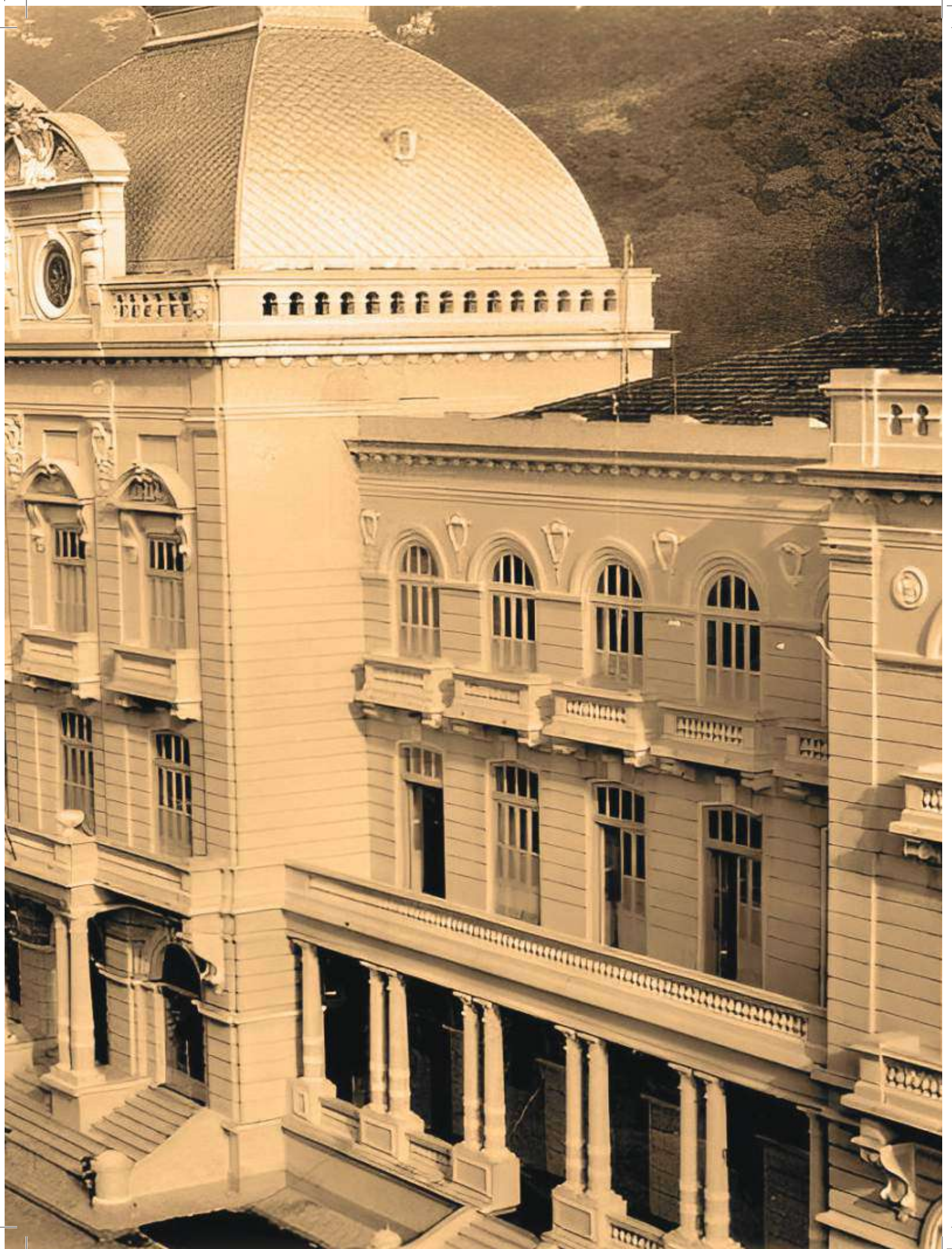
n.
59

período
jul-dez

ano
2023

Reflexões e práticas pedagógicas na
educação básica do INES





Governo Federal do Brasil
Ministério da Educação

R E V I S T A
ESPAÇO

Periódico científico do
Instituto Nacional de Educação de Surdos
(INES/MEC)



REVISTA ESPAÇO

**GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA**
Luís Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Camilo Santana

**INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS**
Solange Maria da Rocha

**DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO,
CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO**
André Lima Cordeiro

**COORDENAÇÃO DE PROJETOS
EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS**
Danielle Coelho Lins

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Erika Winagraski

PUBLICAÇÕES INES

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

EDITORES ESPAÇO
André Lima Cordeiro
Danielle Coelho Lins
Erika Winagraski
Solange Rocha
Wilma Favorito

CONSELHO EDITORIAL ESPAÇO
André Lima Cordeiro
Danielle Coelho Lins
Erika Winagraski
Luciane Cruz Silveira
Marcia Regina Gomes
Maria Ines Batista Barbosa
Patricia Luiza Ferreira Rezende

TRADUÇÃO EM LIBRAS
Priscilla Fonseca Cavalcante

TRADUÇÃO EM SIGNWRITTING
Ricardo Boaretto de Siqueira
Vanessa Miro Pinheiro

CAPA
Acervo do INES – artista desconhecido

COMITÊ CIENTÍFICO ESPAÇO

Ana Cláudia Balieiro Lodi (USP)
Annie Gomes Redig (UERJ)
Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ)
Christiana Leal (INES e CAP UERJ)
Cristina Broglio Feitosa de Lacerda (UFSCar)
Débora Nunes (UFRN)
Dulcéria Tartuci (UFG)
Flávia Faissal de Souza (UERJ)
Lavinia Magiolino (UNICAMP)
Lázara Cristina da Silva (UFU)
Lívia Buscácio (INES)
Márcia Lise Lunardi (UFSM)
Maura Corcini (UNISINOS)
Nesdete Correia (UFMS)
Ronice Muller de Quadros (UFSC)
Rosana Glat (UERJ)
Shirley Rodrigues Maia (Grupo Brasil)
Soraia de Napoleão Freitas (UFSM)
Alfredo J. Artiles (Universidade do Arizona/EUA)
Eduardo Manzini (UNESP)
Ignacio Calderón Almendros
(Universidad de Málaga/Espanha)
Manuel Antonio García Sedeño
(Universidad de Cádiz/Espanha)
Thomas Barow (Halmstad University/Suécia)

REVISORES ESPAÇO

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

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Rua das Laranjeiras, nº 232 – 3º andar | Rio de Janeiro – RJ
Brasil – CEP: 22240-003 | Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: revistaespaço@ines.gov.br

Espaço / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – N. 1
(jul/ dez 2023) –, – Rio de Janeiro : INES, 2023–
n. : il. ; 28cm

Semestral
ISSN-2525-6203.

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

CDD - 371.912

SUMÁRIO

EDITORIAL	05
REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INES	08
ENSINO POR GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS: RELATOS DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS <i>Teaching by text genres in bilingual education of deaf students: reports of educational practices</i> Camila Barreto Constantino, Elaine Costa Honorato, Graciete Marcolina Figueiredo Coelho, Matheus Augusto Oliveira Medeiros	09
NOSSA COR: O ENCONTRO COM HUMANÆ E ANGÉLICA DASS <i>Our color: the encounter with Humanæ and Angélica Dass</i> Joana Lyra, Lucia Vignoli, Milena Quattrer, Marcelo Cucco	24
PRÁTICA ESCOLAR COM ESTUDANTES JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INES <i>School practice with young, adult and elderly students in basic education at INES</i> Alessandra Gomes, Giselly Peregrino, Ronaldo Gonçalves	36
ENSINO DE QUÍMICA PARA ESTUDANTES SURDOS: NARRATIVAS DOCENTES A PARTIR DO USO DO SINALIZANDO QUÍMICA (SINQUI) <i>Chemistry teaching for deaf students: teaching narratives based on the use of Signaling Chemistry (SinQui)</i> Luis Gustavo Magro Dionysio, Joana Correia Saldanha, Cirlene Moreira Vasconcellos	50
DEAF GAIN E A EDUCAÇÃO VISUAL EM UMA AULA DE FILOSOFIA PARA SURDOS: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DO CURTA ANIMADO FAZENDEIRO <i>Deaf gain and visual education in a Philosophy class for deaf people: experiences and perspectives from the animated short film Fazendeiro</i> Rejane Lopes Rodrigues, Priscila Silva Araújo	68
ASSESSORIA LINGUÍSTICA: O LADO PEDAGÓGICO DO PROFISSIONAL TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LIBRAS <i>Linguistic consultancy service: the pedagogical side of the professional Libras translator-interpreter</i> Adriana Gomes Pereira, Ana Cristina de Souza Flores, Aline L. de A. Campos, Débora Cristina T. dos Santos, Eduardo da Silva e Silva, Érica Cristina da S. e Silva, Lorena Sousa dos Santos	81
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO/AEE AOS ESTUDANTES SURDOS COM DEFICIÊNCIAS E/OU TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO INES: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVA <i>Specialized Educational Assistance/AEE to deaf students with disabilities and/or autistic spectrum disorder at INES: the construction of a collaborative work proposal</i> Ana Luisa Antunes, Andreia Galloukydio, Elizabeth de Souza Gomes Souza, Luciana Andreia Rodrigues Furtado, Raquel de Moraes Ramos da Silva, Violeta Porto Moraes	98

CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAP- INES: PRÁXIS EM CONSTANTE MOVIMENTO <i>Cap-ines physical education curricula: praxis in constant movement</i> Daniel Moreira Leal Raposo, Elielsom Oliveira dos Santos, Leonardo Conceição Gonçalves, Marcelo Silva dos Santos, Marco Antonio da Silva	110
DEBATE TÉCNICO-PEDAGÓGICO	
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: PRÁTICAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS <i>Experience reports: educational practices and challenges in educating deaf students</i> Camila Barreto Constantino, Danielle Aguiar Fini	128
EXPLORANDO OS MISTÉRIOS DO CORPO HUMANO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PRÁTICAS EXITOSAS NO ENSINO DO CORPO HUMANO PARA ESTUDANTES SURDOS Lucas Vilaça	143
ESPAÇO ABERTO	
PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE DE PSICOLOGIA SOBRE O ATENDIMENTO TERAPÊUTICO DE PACIENTES SURDOS <i>The psychology community perception on deaf patients therapy</i> Andréa Gomes de Souza Felix, Heidi Elizabeth Baeck	157
A INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS PÚBLICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS Alvanei dos Santos Viana, Clayton Pereira Gonçalves, Maria Cristina Fogliatti de Sinay	174
PRODUÇÃO ACADÊMICA	
ANÁLISE SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: UM ESTUDO EM DOIS MUNICÍPIOS FLUMINENSES <i>Analysis of portuguese language teaching for the deaf: a study in two cities of Rio de Janeiro</i> Mariana Gonçalves Ferreira de Castro	194
VISITANDO O ACERVO DO INES	
Curadoria: Solange Maria da Rocha	197
ARTE E CULTURA SURDA	
GALERIA DE ARTE SURDA: ARTISTA LUCAS SACRAMENTO Curadoria e texto de Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione	201



EDITORIAL #59

Nos últimos trinta anos, a construção de uma educação bilíngue de surdos tem sido objeto de inúmeras pesquisas, com forte predomínio na área dos estudos da linguagem. Embora esse campo seja central dada a evidente presença das línguas em todo o campo curricular, assim como nas interações de sala de aula, o ensino não se restringe a uma única demanda comunicativa e pedagógica. A educação de surdos, como a de qualquer indivíduo, se compõe de diversas áreas do conhecimento que também precisam ser pensadas a fim de se enfrentar o desafio de propiciar o acesso a um amplo letramento representado pelos diversos saberes. É de se destacar, nesse sentido, que na medida em que os vários educadores brasileiros cada vez mais se comprometem com a perspectiva bilíngue da educação de surdos, cresce a demanda por interlocução, não só com os estudos teóricos disponíveis, como, e talvez muito mais, com experiências didáticas que dialoguem com os achados científicos dos pesquisadores desse campo, sejam eles os próprios docentes em atuação nas escolas, sejam investigadores das universidades afinados com os tópicos referentes aos contextos educacionais com estudantes surdos.

Com inspiração nessa forte demanda, firmamos o compromisso de publicar, a partir desse momento, edições da Revista Espaço dedicadas prioritariamente à divulgação de estudos e pesquisas acerca dos processos de ensino-aprendizagem de alunos surdos com autoria de estudiosos das universidades e de professores de surdos com formação e experiência nas diferentes disciplinas curriculares da educação básica.

Para iniciar essa grande interlocução, que continuará a se empreender nas edições subsequentes da Revista Espaço, no número atual (59), apresentamos na primeira seção um conjunto de reflexões de professores do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAP-INES) com base em suas experiências pedagógicas em diferentes segmentos e disciplinas da educação básica.



Iniciamos com um trabalho baseado em gêneros textuais com estratégias didáticas desenvolvidas nas séries iniciais que contemplam a aprendizagem de leitura e escrita articulada às práticas sociais de linguagem vivenciadas pelas crianças. Seguimos com um projeto realizado pelo Núcleo de Artes do INES, baseado na conhecida obra *Humanæ* da artista plástica e fotógrafa Angélica Dass cujo objetivo é a desconstrução da categorização de pessoas em pretos, brancos e pardos, mostrando a humanidade em toda sua diversidade de tons, nacionalidades, traços étnicos, gêneros, idades, classes sociais.

Na sequência, reflexões sobre um novo currículo do que se pode denominar de Educação Física Bilíngue em todos os segmentos (educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio) e modalidades de ensino (regular e EJA) do Cap-INES, pautado na dialogicidade e na multiplicidade da linguagem corporal com o objetivo de abrir novos caminhos para o acesso ao conhecimento.

Em seguida, um artigo sobre o trabalho com língua portuguesa e literatura na Educação de Jovens e Adultos em que se discutem especificidades do trabalho com esse público a partir do olhar de três professores com grande experiência na educação de surdos no INES.

O quinto artigo aborda a ferramenta digital denominada “Sinalizando Química-SinQui” e as potencialidades de sua utilização de acordo com as práticas em curso dos professores de Química do INES. O SinQui opera com conceitos da terminologia química em Libras por meio de vídeos que contêm sinais-termo dessa ciência e as explicações correspondentes a cada conceito.

Na área do ensino de Filosofia, as professoras autoras, considerando que o uso de imagens rende boas estratégias pedagógicas, discutem o trabalho com o curta de animação “Fazendeiro” do diretor espanhol Albert Mielgo em uma aula no primeiro ano do Ensino Médio do Cap-INES. O curta cujo personagem central é um guerreiro surdo propiciou às professoras debaterem com os alunos temas de grande importância nas complexas relações entre as pessoas no mundo social.

A seguir, um artigo de autoria de alguns tradutores-intérpretes de Libras e Língua portuguesa do Departamento de Educação Básica do INES aborda aspectos linguísticos, culturais e identitários envolvidos em suas interlocuções com os professores quando estes necessitam de apoio para dirimir dúvidas sobre formas enunciativas em Libras para determinados conceitos e ideias em desenvolvimento nas aulas.

Fechando esse conjunto de práticas pedagógicas vivenciadas no Cap-INES, temos o Atendimento Educacional Especializado Bilíngue do INES construído de modo colaborativo entre os diferentes profissionais responsáveis em que são focalizadas as singularidades inerentes a outras diferenças de naturezas diversas que vêm caracterizando, ultimamente, um conjunto de alunos surdos do INES, como transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Sugestões de atividades afinadas com as especificidades desses alunos são descritas e analisadas.

Na seção **Debate Técnico-Pedagógico**, dedicada a práticas educacionais diversas com alunos surdos, trazemos dois artigos também de professores do INES. O primeiro, escrito por duas docentes do primeiro ano do ensino fundamental, relata as implicações pedagógicas acarretadas pela pandemia de Covid19 com reflexões sobre o desafio de se elaborar e aplicar material didático nesse momento singular da história recente da humanidade em



que as interações presenciais foram impossibilitadas. O segundo discorre sobre estratégias pedagógicas utilizadas nas séries iniciais para o ensino dos sistemas corporais.

Na seção **Espaço Aberto**, em que se acolhem estudos sobre temas diversificados do campo da educação de surdos, o primeiro texto apresenta pesquisa realizada nacionalmente com o objetivo de investigar o conhecimento de profissionais da Psicologia sobre o sujeito surdo, bem como a disponibilidade de psicólogos ouvintes fazerem atendimentos em Libras. O segundo texto analisa, sob a ótica de fatores estatísticos, a evolução do quadro de matrículas de estudantes surdos nas Instituições de Ensino Superior do Brasil no período de 2010 a 2015.

Logo após, a seção **Produção Acadêmica** nos leva a uma tese de doutorado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cuja pesquisa focaliza a descrição e análise do ensino de língua portuguesa para surdos em turmas bilíngues inclusivas do 6º ano do ensino fundamental II, nas escolas-polo bilíngues do município do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias.

Em **Visitando o Acervo do INES**, temos a capa e a apresentação do produto de Mestrado de Andrea Mazzo, filha do ex-aluno da instituição, Natalino Mazzo. Sob a orientação da professora Solange Rocha, Andrea repensou critérios de acessibilidade e criou um *QR Code* em Libras como ferramenta de tecnologia assistiva a fim de que os surdos pudessem entrar em contato com a tríade documental (bibliográfica, arquivística e museológica) do Acervo Histórico do INES.

E, por fim, somos apresentados, em **Arte e Cultura Surda**, ao artista surdo Lucas Sacramento, ator, diretor e iluminador cuja tese de doutorado teve como temática o teatro surdo. Além de dados biográficos sobre o artista, o leitor poderá conhecer um pouco de seu trabalho nas artes cênicas pela galeria de fotos que mostram sua participação em inúmeras obras.

Com esse número da Revista Espaço que dá a partida, em sua seção central, a uma sequência de debates vindouros sobre as práticas de sala de aula na educação básica com alunos surdos, esperamos contribuir com a expansão de pesquisas, experiências e reflexões tão necessárias à área de educação bilíngue de surdos.

Editores Espaço



**REFLEXÕES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA
DO INES**

ENSINO POR GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS: RELATOS DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS

*Teaching by text genres in bilingual education of deaf
students: reports of educational practices*



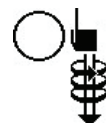
Camila Barreto Constantino¹
(INES)



Elaine Costa Honorato²
(INES)



Graciete Marcolina Figueiredo Coelho³
(INES)



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

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

³Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; graciete.substituto@ines.gov.br



Matheus Augusto Oliveira Medeiros⁴
(INES)



Resumo

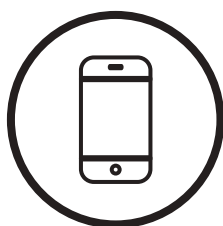
As práticas educacionais para o ensino de pessoas surdas, ao longo dos anos, vêm se consolidando no que se refere o ensino de perspectiva bilíngue. Com objetivo de apresentar as práticas pedagógicas e os referenciais metodológicos que norteiam o trabalho desenvolvido no setor de ensino fundamental, séries iniciais (SEF1), do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAP - INES), esse artigo, apresenta relatos de práticas educacionais de professores regentes, com o ensino que tem como base o trabalho por gêneros textuais.

Palavras-chave: Letramento para discentes surdos; INES; Escola para estudantes surdos

Abstract

Educational practices for teaching deaf people over the years have been consolidating with regard to teaching from a bilingual perspective. With the aim of presenting the pedagogical practices and methodological references that guide the work developed in the elementary education sector, initial series (SEF1), of the application college of the National Institute of Education for the Deaf (CAP -INES), this article presents reports of educational practices of leading teachers, with teaching based on working through textual genres.

Keywords: Literacy for deaf students; INES; School for deaf students.



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

https://youtu.be/SdF_1GOaOt0?si=fPGcqXjLk6dx_00R



Introdução

Tendo como língua de instrução a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, o setor serviço de ensino fundamental - SEF1, que corresponde aos anos iniciais de aprendizagem, desenvolve como proposta educacional a educação através da interação por pares mais competentes como destaca Vigotsky (1991), trabalhando o auxílio de resolução de tarefas, na qual se destaca o nível real de aprendizagem que o discente se encontra, do nível potencial. Para Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), é através das práticas sociais de linguagem inicialmente em sua primeira língua, no caso do ensino de perspectiva bilíngue, a Libras, que serão desenvolvidas práticas de letramento em sua segunda língua, a língua portuguesa, considerando os aspectos linguísticos, sociais, culturais e identitários que norteiam o ensino para estudantes surdos.

⁴Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; matheusoliveira@ines.gov.br



Entendemos também, que ao longo dos últimos anos, a escola vem abarcando discentes com necessidades educacionais e linguísticas ainda mais específicas e desafiadoras, logo, os docentes precisam ter o compromisso em desenvolver práticas condizentes com tais especificidades, o que torna a instrução ainda mais peculiar.

Nesse sentido, o ensino ofertado tem como premissa o estímulo e desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e sociais, para que se oportunize aos discentes uma aprendizagem significativa e fidedigna, que permita reflexões sobre o processo educacional e os elementos que norteiam a aprendizagem e aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua, tendo como base de ensino os gêneros textuais. Para Marcuschi (2002), o discurso se manifesta através dos mais variados gêneros textuais, que geralmente são caracterizados por sua necessidade comunicativa.

Sendo assim, para efetiva produção de narrativas, se torna indispensável o trabalho educacional com os diversos gêneros presentes na sociedade, para que de fato o evento comunicativo possa ser construído pelos discentes em sua primeira e segunda língua. Enquanto educadores de estudantes surdos, temos a missão em desenvolver práticas e estratégias que possam formar sujeitos críticos, capazes de decidir e agir de maneira autônoma, para que atuem na sociedade como agentes de transformação de sua própria realidade.

2 Contextualização do ensino de perspectiva bilíngue para estudantes surdos

Ao compreendermos a concepção de linguagem como processo interacional e sociocultural, precisamos direcionar nossas intenções pedagógicas com propostas que abarquem os eventos comunicativos. Logo, no Setor de Ensino Fundamental (SEF1), que atende educandos nos anos iniciais de escolaridade, temos como proposta metodológica o ensino por gêneros textuais enquanto práticas discursivas com a premissa de ofertar um ensino que considere o desenvolvimento de competências comunicativas e que possa formar indivíduos capazes de atuar de maneira autônoma na sociedade, dentro de uma proposta bilíngue de ensino que tem a Língua de Sinais como língua de instrução e primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2).

Para que a articulação de elementos essenciais para o ensino de estudantes surdos aconteça, o docente precisa atuar numa perspectiva dialógica de ensino, na qual a interação entre pares mais competentes linguisticamente auxilia a resolução de tarefas e aproxima o nível real de aprendizagem em que o educando se encontra do nível potencial de aprendizagem, como destaca Vigotsky (1994). Dentro desta perspectiva de ensino, o presente artigo tem o objetivo de apresentar algumas práticas educacionais desenvolvidas tendo como base o trabalho com gêneros textuais. Fortes e Menezes (2018), destacam:

Vale ressaltar que, por se tratar dos primeiros anos de escolarização, o domínio do português escrito encontra-se em fase inicial de desenvolvimento, logo, elaborar atividades que abordem temáticas nas quais os alunos participem e vivenciem ativamente pode contribuir de maneira positiva para seu desenvolvimento escolar, bem como proporcionar maior fluência no desenvolvimento de sua L1 (Libras) para maior acessibilidade à L2 (português como segunda língua (Fortes; Menezes, 2018, p.131).



Sendo assim, o fazer pedagógico tem a premissa de desenvolver e intensificar a produção de discurso em sua L1, para dar base à produção na L2. As autoras Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) destacam que os estudantes surdos participam das mais variadas práticas sociais de linguagem em sua L1 e L2, porém, tais experiências não podem se limitar apenas às competências da escrita na Língua Portuguesa.

Marocci e Nacarato (2013, p. 84) consideram que o professor, ao trabalhar com gêneros textuais, precisa ter clareza sobre seus objetivos, pois sua ação torna-se indispensável ao incentivo de produção de conhecimentos dos estudantes.

3 Práticas docentes no ensino fundamental 1: alguns percursos

A seguir apresentamos os objetivos trabalhados por uma das autoras desse artigo, a docente Elaine Costa Honorato, com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos e as estratégias utilizadas para alcançar esses objetivos.

3.1 É hora do calendário: objetivos e estratégias para a educação bilíngue

O gênero textual calendário é um conteúdo importante para a rotina escolar na educação básica, visto que o trabalho realizado diariamente com esse gênero contribui para o desenvolvimento em áreas do conhecimento como Língua Portuguesa e Matemática, além de auxiliar no aprendizado dos estudantes em relação a tempo cronológico, atividades do cotidiano e organização em sociedade.

É fundamental que a organização cotidiana social representada pelos dias da semana seja trabalhada na educação bilíngue com os estudantes surdos. Esse conteúdo deve ser abordado por meio da rotina diária e, para que se concretize o aprendizado eficaz do gênero textual calendário, é fundamental que exista um momento exclusivo para estudar o calendário, bem como é de extrema importância que o docente esteja atento a diversas situações que esse gênero textual proporciona, como feriados, finais de semana, datas de aniversário dos estudantes e eventos importantes da escola.

Conforme o relato de Marocci e Nacarato (2013, p. 84), é de extrema importância que o docente tenha total clareza sobre seus objetivos ao trabalhar o gênero textual calendário, pois assim o docente garantirá o aprendizado dos estudantes. Com base nisso, estão descritos nos itens a seguir os objetivos estabelecidos para o momento “É Hora do Calendário”, realizado todos os dias no primeiro tempo do dia na turma do 2º ano do Ensino Fundamental I do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

O gênero textual calendário apresenta a organização social, uma prática realizada diariamente em sala de aula que permite orientar os estudantes a se despertar para o aprendizado do calendário como guia social. Portanto, realizar essa prática por meio de indagações todos os dias no início da aula promove a aprendizagem por meio da memorização e do diálogo. Com as indagações, despertamos os alunos para o momento que estão vivendo hoje, enfatizando o mês, o dia da semana e o ano. É muito importante que essas indagações



sejam iniciadas pelo docente, pois essa prática incentiva os estudantes a se manifestarem e participarem da aula com as próprias experiências. Entretanto, é fundamental que esse momento seja realizado todos os dias para auxiliar na aprendizagem cronológica do tempo.



Fig 1: Acervo SEF1

A professora optou por realizar a prática cotidiana “É Hora do Calendário” com um calendário utilizado socialmente, já que o calendário comum é visualmente reconhecido em diversos espaços sociais, como no açougue, supermercado, farmácia, padaria, hospital e, nesse caso, na escola. Geralmente, esses calendários são fornecidos por estabelecimentos de forma gratuita, e é muito comum o estudante ter um calendário desse tipo na própria casa, tornando o aprendizado mais significativo. Embora esse gênero permita criar outras estratégias de aprendizagem, como desenhos e representações, o segundo ano do Ensino Fundamental I, da turma da professora Elaine Costa Honorato utiliza o calendário fornecido pela Indústria e Comércio de Doces Vila Nova, responsável pela marca de salgadinhos Fabitos:



Fig 2: Acervo SEF1



Fig 3: Acervo SEF1

Contribuindo com o pensamento de utilizar o calendário comum na prática educativa, Nacarato (2015, p. 73) revela que o professor deve considerar o contexto do aluno, de modo que essa exploração tenha significado, que não seja feita apenas uma leitura superficial e sem sentido. Nesse processo, é importante que os alunos participem, de modo que eles sejam provocados, visando estimular sua curiosidade em relação ao gênero.

Identificar o tempo cronológico

Identificar o tempo cronológico implica orientar os estudantes a compreender o antes, o agora e o depois, bem como compreender o ontem, o hoje e o amanhã. Ao realizar o momento “É Hora do Calendário”, a professora pergunta: “Que dia da semana é hoje? Em qual mês estamos? O que fizemos ontem? E amanhã, como podemos organizar nosso dia?”. Caso o momento ocorra em uma segunda-feira ou após um feriado, é importante destacar: “O que você fez no final de semana: no sábado e no domingo? E, nesse feriado, conseguiu descansar? O que você fez?”.

A prática das perguntas sobre o tempo é enriquecedora, pois incentiva os estudantes a dialogar e socializar com os colegas sobre suas atividades do dia a dia. Esse momento pode ser iniciado pelo professor contando o que fez no final de semana. Exemplo: “Neste final de semana, levei meu cachorro para passear”. Ao fazer isso, o professor desperta no estudante a vontade de dialogar sobre o próprio final de semana, visto que esse exemplo faz com que o estudante se lembre do que fez e queira compartilhar com os colegas de turma.

A identificação do tempo cronológico permite também que o professor ajude o estudante a compreender a organização do nosso tempo em relação aos meses, dias dos meses, dias da semana, ano vigente, ano passado e ano que está por vir, uma sequência importante que pode ser utilizada para trabalhar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Na Língua Portuguesa, é possível abordar a escrita por meio dos nomes dos meses e estações do ano, e a Matemática por meio da sequência numérica do calendário e do mês representado por datas como 17/07/1983. Em uma fase mais avançada, é por meio do ano de nascimento e vigente que se descobre a idade de cada pessoa, uma lógica de extrema importância para se considerar nesse gênero textual que transcende a interdisciplinaridade, não se limitando apenas aos conhecimentos da disciplina de Língua Portuguesa.

Destaca-se ainda que o diálogo estabelecido em língua de sinais enriquece ainda mais o vocabulário e a socialização de estudantes surdos, pois a rotina do calendário e as indagações cronológicas fazem com que os estudantes associem o calendário com o próprio dia a dia. Ao longo do tempo, o aprendizado pode ser percebido quando os estudantes se manifestam com afirmativas como “Ontem faltei” e “Amanhã não haverá aula”. É por meio dessas simples locomoções do tempo e do cotidiano que se nota o aprendizado. Nas imagens abaixo, os alunos demonstram os sinais de ano e segunda-feira.





Fig 4: Acervo SEF1



Fig 5: Acervo SEF1

3.2 Aprendizagem significativo: identificar a data de aniversário

Como mencionado anteriormente, é muito importante que o docente esteja atento a datas relevantes, como o aniversário dos estudantes da turma, feriados e datas comemorativas sociais e fundamentais da escola. No presente contexto, deve-se trabalhar o gênero textual calendário abordando o aniversário dos estudantes da turma do 2º ano do Ensino Fundamental I do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Por meio do contato com o calendário, os estudantes tomam conhecimento sobre a data do próprio nascimento, a idade em que se encontram e a idade que terão. A professora inicia indagando a idade de cada estudante, a idade que ele completará no ano vigente e, principalmente, se o estudante sabe o dia do próprio aniversário. É importante explorar essa data mencionando que é nesse dia que o estudante nasceu, e assim várias questões surgem durante a identificação do dia do aniversário. Como marco de identificação da data, a docente solicita que cada estudante registre seu aniversário pintando a data no calendário estudado com a turma e que cada estudante faça o desenho de um bolo no dia em que nasceu.

Esse momento deve ser reforçado todos os dias, visto que a prática de relembrar a data em que os aniversários são marcados no calendário auxilia na memorização de diversas informações importantes, como “Em que ano eu nasci, em que ano estamos, qual é a minha idade neste ano, qual é a minha idade no ano que vem, em que mês eu nasci e em que dia e mês meu colega de turma nasceu”. Todas essas questões são importantes para o entendimento sobre a identidade e devem ser estudadas por meio do gênero textual calendário.



Fig 6: Acervo SEF1



Fig 7: Acervo SEF1

Também é importante destacar que a rotina “É Hora do Calendário” na educação bilíngue deve ser explorada por meio de diferentes linguagens para a compreensão do tema abordado. Por exemplo, se um dia próximo das férias ou um feriado específico for mencionado, tudo o que se pode explorar sobre o tema deve ser pontuado com riquezas de detalhes, como “Em julho, teremos férias; nas férias, temos aula? O que podemos fazer durante as férias? No feriado de Páscoa, o que costumamos ver de diferente nas ruas? Você gosta desse feriado, por quê?”. Essas indagações permitem que o docente e o estudante explorem diferentes linguagens e compreendam o tema “feriado e férias” de várias formas.

Outra questão importante são os marcos de escrita e atividades no caderno de sala que envolve o mês. A cada início do mês, a professora realiza uma atividade que permite aos alunos entenderem que uma nova etapa é iniciada. Nesse caso, os estudantes podem marcar um “x” no dia em que estão utilizando o caderno e acompanhar todas as atividades por meio do calendário colado no caderno. No ano vigente, a professora utilizou o calendário da Turma da Mônica, conforme ilustração abaixo. O calendário traz uma ilustração da data mais importante de determinado mês, como o Carnaval em fevereiro, o Natal em dezembro e assim por diante.



Fig 8: disponíveis em: <https://atividadeseducativas.net.br/calendarios-turma-da-monica-2023>



O mês de fevereiro tem 28 dias e a cada 4 anos tem 29 dias. Em sala de aula, se houver um estudante que faz aniversário no dia 29 de fevereiro, é interessante abordar a especificidade do ano bissexto e estabelecer comparações usando os conceitos de “maior” ou “menor” ajudando os estudantes a observarem que existem meses com 30 dias e outros com 31 dias. Também é possível trabalhar a sequência numérica, quantos dias tem o final de semana e a semana, além de conceitos como “antecessor” e “sucessor”, que são conteúdos importantes da disciplina de Matemática.

Diante da rotina da turma do 2º ano do Ensino Fundamental I da professora Elaine Costa Honorato no Instituto Nacional de Educação de Surdos, é possível destacar a importância e a quantidade de conteúdos que podem e devem ser trabalhados com o gênero textual calendário, bem como o auxílio que esse conteúdo traz em sala de aula para o aprendizado sobre a organização cronológica e social, um conteúdo muito importante na educação bilíngue. Além disso, por se tratar de educação bilíngue, é extremamente importante que toda a comunicação seja o mais visual possível, despertando interesse e sentido para os estudantes surdos.

A seguir, o trabalho desenvolvido com a turma da professora Graciete Marcolina Figueiredo Coelho, outra autora desse texto, com uma turma também do segundo ano de escolaridade. O gênero textual escolhido também foi o calendário, componente curricular deste ano de escolaridade.

3.3 Compreender a rotina como prática social

Práticas de ensino sobre o uso constante do gênero textual calendário de forma interdisciplinar são desejáveis, principalmente no ensino de matemática. Entendemos que o calendário como um gênero textual na medida em que tem como finalidade nos orientar em questões ligadas ao tempo, ou seja, no planejamento cotidiano de nossa vida em sociedade. O calendário que utilizamos em sala de aula tem como objetivo ser significativo, onde os alunos o preenchem de forma interativa. O calendário tem como aspectos composicionais a indicação bilíngue, como os nomes dos meses do ano, os dias da semana representados numericamente e informações sobre como está o tempo. Portanto, iniciamos as atividades mostrando aos alunos o calendário tradicional, onde os alunos marcavam a data com um “X” apenas para compreenderem sobre a organização e sua funcionalidade, como apresentado a seguir:





Fig 9: Acervo SEF1



Fig 10: Acervo SEF1

Visto que os alunos já tinham a compreensão da organização e da funcionalidade do calendário, apresentamos o calendário significativo, onde eles eram convidados a preenchê-lo numericamente, ilustrando como estava o tempo e assinando o nome embaixo.

Nas imagens abaixo, podemos perceber a evolução nas informações contidas nos calendários, tendo sido acrescentadas mais informações, à medida que os estudantes iam adquirindo mais conhecimentos em relação ao gênero.



Fig 11: Acervo SEF1



Fig 12: Acervo SEF1

Ainda na sequência, contextualizando com o gênero textual calendário, trabalhamos com o quadro de horários da turma 211, que tem como objetivo estabelecer a rotina da semana norteando os alunos sobre os dias da semana em que cada professor dará aula e os dias que não tem aula (sábado e domingo). O quadro possui fotos dos alunos sinalizando os dias da semana, sinal de casa para sábado e domingo, sinal do SEF1 para os dias de aula e a foto dos professores da turma com o seu sinal, posicionadas nos dias que darão aula para a turma. Esse quadro foi confeccionado com material imantado com fotos plastificadas para que os estudantes possam manuseá-las organizando de acordo com as orientações da professora.

Além disso, utilizamos também o quadro de aniversariantes do mês que tem como objetivo



identificar o dia do aniversário no calendário significativo e reconhecer o a representação das comemorações e festas escolares, diferenciando das datas festivas que são comemoradas no âmbito familiar ou entre amigos, como disposto na imagem a seguir:

Faz parte do planejamento da professora Graciete comemorar em sala de aula os aniversários dos estudantes, possibilitando trabalhar a sequência de forma interdisciplinar, números, dias da semana, meses, anos, horas, nomes comuns e próprios, além de outros gêneros textuais como convite.

Em conclusão, percebemos que o gênero textual calendário é de suma importância de ser trabalhado em sala de aula de forma constante, pois é muito presente em sala de aula, principalmente nos anos iniciais de ensino. Logo, faz-se necessário trabalhar esse gênero de forma sistematizada para que o professor possa explorar toda a sua potencialidade, tanto na matemática quanto em outras áreas do conhecimento. Em virtude do que foi mencionado, concluímos que trabalhar de forma sistemática e reflexiva com o gênero textual calendário pode auxiliar na aprendizagem de forma interdisciplinar, principalmente na área da matemática, de forma lúdica e dinâmica. Trata também da importância dos alunos vivenciarem situações que explorem noções de tempo, como antes/depois, ontem/hoje/amanhã, dia/mês/semana entre outros.

A seguir, o trabalho pedagógico com o gênero textual maquete desenvolvido pelo professor Matheus Augusto Oliveira Medeiros, que ministra aulas com duas turmas do 4º ano de escolaridade.

3.4 Gênero textual maquete e práticas discursivas

Trabalhar diretamente com alunos surdos requer, acima de tudo, um conhecimento profundo da Língua de Sinais, a qual constitui o meio primordial de comunicação para esse grupo. No entanto, essa abordagem não pode ser homogênea, visto que a fluência em Língua de Sinais varia consideravelmente entre os alunos. Nesse contexto, é incumbência dos professores adequar suas práticas educacionais para atender às necessidades individuais, criando um ambiente inclusivo que possibilite e potencialize o aprendizado de todos.

A Língua de Sinais, sendo o alicerce comunicativo para os surdos, deve ser dominada pelos educadores a fim de estabelecer uma comunicação eficaz. Além disso, é crucial evitar vícios de linguagem, como o uso do mesmo sinal repetidamente, pois observa-se a ênfase excessiva de certas ideias ou o uso exacerbado do português sinalizado. Por exemplo, o sinal de “entender” ou até mesmo o “então” acabam sendo utilizados de maneira análoga aos vícios de linguagem na língua oral, como os cacoetes “né” ou “então”. Priorizar a estrutura da Língua de Sinais, promove a compreensão e valoriza a identidade linguística e cultural dos alunos.

No que tange às estratégias pedagógicas, a contextualização emerge como uma ferramenta fundamental. O processo de ensino deve ser ancorado em situações e exemplos relevantes para a vida dos alunos, conferindo significado ao aprendizado. A visualidade, característica intrínseca à Língua de Sinais, pode ser empregada para elucidar conceitos complexos e facilitar a compreensão. Outra abordagem eficaz é a integração do conteúdo



ao cotidiano dos alunos. A associação de conceitos com situações reais contribui para um aprendizado mais profundo e prático. Essa estratégia cria vínculos entre o conhecimento adquirido e sua aplicação na vida real. Em meio a essa diversidade, os professores devem ser flexíveis e adaptáveis, considerando as necessidades individuais dos alunos. A customização das abordagens de ensino, a oferta de suporte adicional e a promoção de um ambiente inclusivo são passos cruciais para garantir que cada aluno alcance todo o seu potencial.

O ensino voltado para alunos surdos demanda uma abordagem sensível e adaptativa. A proficiência na Língua de Sinais e a contextualização emergem como fundamentais para o sucesso educacional. Ao comprometer-se com a fluência em Língua de Sinais e ao estabelecer ligações significativas com a realidade dos alunos, os educadores podem proporcionar um ensino de qualidade que respeite e valorize a singularidade de cada aluno surdo.

No contexto da educação de surdos, a implementação de estratégias de ensino visual desempenha um papel crucial na promoção do aprendizado significativo e inclusivo. Ao aplicar atividades em uma turma de alunos surdos, a apresentação prévia do conteúdo assume uma importância significativa para estabelecer a devida contextualização. É fundamental adotar recursos visuais tangíveis e ancorados na realidade, evitando imagens do tipo: desenho ou cartoons. Ao utilizar ferramentas como o *Google Earth*, por exemplo, e direcionar o olhar para aspectos específicos do conteúdo, como paisagens naturais e modificadas, possibilita-se enriquecer a compreensão dos alunos. Por exemplo, explorar a evolução de locais familiares por meio de imagens reais do antes e depois pode ressaltar as mudanças ocorridas ao longo do tempo, estimulando uma compreensão mais profunda.

Na elaboração de uma das atividades práticas do professor Matheus Augusto Oliveira Medeiros, um dos autores desse texto, houve um grande engajamento por parte dos alunos para a construção de uma maquete com a temática “Paisagem natural e modificada”, feita com o uso de materiais reciclados. A família dos alunos desempenhou um papel fundamental em parceria com o setor de ensino para a arrecadação dos recursos como sucata e materiais recicláveis, indispensáveis para a execução da atividade.

Essa estratégia prática envolveu a criação de experimentos, elaboração de maquete representando paisagens naturais e modificadas. Ao propor essa atividade, os alunos surdos demonstraram notável interesse e engajamento na aprendizagem dos conteúdos curriculares, que tiveram como referência a construção da maquete. Participar da construção da maquete lhes proporcionou uma oportunidade de exercer autonomia e expressar sua criatividade. Ao representar visualmente as paisagens, os alunos não apenas consolidaram os conceitos abordados, mas também adquiriram habilidades práticas na elaboração e representação de ideias. Essa abordagem prática permitiu que os alunos surdos se envolvessem plenamente no processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades cognitivas e significativas como práticas discursivas, condizentes com a sociedade atual e seu desenvolvimento.

Seguindo o plano curricular estabelecido pela instituição, voltado para o 4º ano do ensino fundamental, o tópico abordado durante a aula foi “paisagem natural e paisagem modificada”. Este tema nos conduz a compreender que uma paisagem natural é aquela que não sofreu intervenção humana, enquanto a paisagem modificada é aquela que foi alterada devido à ação do ser humano, como o desmatamento, por exemplo.



No início da aula, foi introduzido o conteúdo a ser discutido. A temática das paisagens naturais e modificadas foi apresentada e discutido, e foram fornecidos exemplos de paisagens naturais, como praias, florestas e trilhas. Foram feitas indagações aos alunos para verificar se eles já estavam familiarizados com esses locais e até mesmo se conheciam os sinais que os representavam. As respostas foram positivas, o que permitiu prosseguir para a abordagem das paisagens modificadas. Foram dados exemplos de paisagens que sofreram ação humana, tais como grandes cidades, construções urbanas e áreas onde a presença de florestas foi extinta.

Através desse diálogo inicial, foram utilizados recursos visuais, como imagens em meios eletrônicos, para o contato com diferentes formas de representação. Após essa apresentação, os alunos foram orientados pelo professor a criar desenhos ilustrativos que representassem os conceitos de paisagem natural e paisagem modificada. A intenção era permitir que os alunos expressassem livremente seu entendimento sobre o assunto, sem a necessidade de seguir um modelo determinado. Observou-se uma diversidade significativa nos desenhos, evidenciando as diferentes interpretações dos alunos sobre o conceito de paisagem. Embora os desenhos não apresentassem um padrão uniforme, as ideias dos alunos puderam ser claramente percebidas, compreendidas e debatidas.



Fig 13: Acervo SEF1



Fig 14: Acervo SEF1

A imagem acima retrata a atividade realizada pelos alunos, conforme a solicitação proposta. Em um lado da folha, encontra-se a representação da paisagem natural, enquanto no outro lado, encontra-se a representação da paisagem modificada.

É importante destacar que o ambiente escolar é um espaço onde a diversidade é uma constante, incluindo alunos com diversos tipos de necessidades e desafios, além da surdez. Com o intuito de garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos, a mesma atividade foi proposta também aos alunos com necessidades educacionais específicas, como disposto na imagem a seguir:

Conforme apresentado na imagem acima, é perceptível que, de maneira abstrata, o aluno compreendeu a proposta de representar as duas paisagens em uma mesma folha, cumprindo a divisão proposta. As escolhas de cores e traços feitos pelo aluno demonstram sua intenção ao executar a atividade.

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre o conceito de paisagem natural e modificada, em um diálogo colaborativo com a turma, surgiu a ideia de criar uma maquete

utilizando materiais reciclados que fazem parte do nosso cotidiano. Utilizando os recursos tecnológicos disponíveis em sala de aula, foram apresentados aos alunos exemplos do que poderia ser feito com esses materiais na construção da maquete. Em seguida, os alunos foram orientados a solicitar esses materiais aos seus responsáveis, em reforço via bilhete escolar feito pela orientação pedagógica.

Em parceria com outros professores da instituição, a construção da maquete não se restringiu à sala de aula, mas se estendeu a um espaço mais amplo e rico com diversos materiais para a elaboração da maquete. Nesse processo, nenhum comando específico foi dado aos alunos além da diretriz de criar uma maquete que representasse as duas paisagens abordadas, utilizando os materiais de maneira livre. Toda a atividade foi realizada sob a supervisão atenta do professor, garantindo a segurança e o direcionamento necessário. Esse projeto multidisciplinar proporcionou aos alunos a oportunidade de explorar a criatividade, o trabalho em equipe e a aplicação prática dos conceitos aprendidos em sala de aula. Através da construção da maquete, os alunos puderam colocar em prática suas percepções individuais sobre paisagem natural e modificada, desenvolvendo assim o aprendizado de forma significativa.

Nas imagens apresentadas a seguir, fica evidente a criatividade e a organização dos alunos na composição da maquete.

Cada elemento foi cuidadosamente escolhido e disposto de forma a representar as paisagens natural e modificada de maneira clara e expressiva. É notável o engajamento dos alunos na realização da atividade, e a adequação na utilização dos recursos para confecção da maquete.



Fig 15: Acervo SEF1

É interessante observar como o objetivo inicial de explorar o conceito de paisagens ultrapassou os limites da sala de aula, abrindo espaço para uma discussão mais ampla sobre a conscientização ambiental e a percepção dos alunos em relação à sociedade atual. Através da construção da maquete, os alunos não apenas compreenderam as diferenças entre paisagem natural e modificada, mas também refletiram sobre a relação entre a ação humana e o meio ambiente.



Considerações Finais

As diversas formas de representação presentes na sociedade precisam estar inseridas no trabalho pedagógico, logo o trabalho com os mais variados gêneros textuais possibilita a produção de discurso, como nos diz Marcushi (2002). É através do trabalho com gêneros que peculiaridades linguísticas podem ser apresentadas, discutidas e assimiladas pelos discentes. O desenvolvimento das atividades educacionais tendo como base o uso de gêneros e a imersão nos textos que circulam pela sociedade, promove ações que levam à reflexão, justamente por colocar os estudantes em uma função em que o conhecimento vai sendo construído na interação com seus pares.

Para Reily (2003), existe a necessidade de educadores da área da surdez estarem atentos no que remete à escolha dos gêneros textuais que permeiam a sociedade e a construção de significados para a formação futura de leitores competentes, nas diversas manifestações da linguagem existentes. Para além da mera exposição dos conteúdos, a escolha das imagens também precisa nortear o que o docente tem como objetivo na construção de significados.

Enquanto educadores de estudantes surdos, principalmente nos anos iniciais de escolaridade, existe a preocupação em formar sujeitos capazes de opinar, de ter tomadas de decisões e ações na vida social e acadêmica de forma autônoma, atuando como agentes de transformação de sua própria realidade.

Referências

- FORTES, C.B.C; MENEZES, P. C.M. Práticas de ensino bilíngue para surdos nas séries iniciais. *Revista Fórum*, Rio de Janeiro, n. 38, jul-dez, 2018.
- LODI, A. C. B; BARTOLOTTI, E. C. B; CAVALMORETTI, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana*. São Paulo, 9 (2): 131-149, Ago/Dez. 2014.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- MAROCCI, L. M; NACARATO, A. M. Gêneros Textuais nas Aulas de Matemática: Ferramentas para a Comunicação e a Elaboração Conceitual. In: *Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática*. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 83- 103, 2013.
- REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003.
- VIGOTSKY, L. S.; COLE, M.; CIPOLLA NETO, J.(Trad.) *A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



NOSSA COR: O ENCONTRO COM HUMANÆ E ANGÉLICA DASS

Our color: the encounter with Humanæ and Angélica Dass



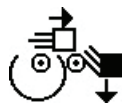
Joana Lyra¹
(INES)



Lucia Vignoli²
(INES)



Milena Quattrer³
(INES)



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

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

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



Marcelo Cucco⁴

(INES)



Juliana Cavassin⁵

(INES)



Anna Martha Tuttman Diegues⁶

(INES)



RESUMO

Apresenta-se um relato afetivo e visual sobre projetos artísticos realizados pelo Núcleo de Artes do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) baseado, sobretudo, na experiência vivenciada com a artista Angélica Dass na instituição. Os resultados materiais foram: um vídeo com imagens do processo, no qual a letra da música Nossa cor, na edição, traz mais uma camada de significado; a pintura de um mural no pátio do INES e a confecção coletiva de um painel de autorretratos dos alunos. Além da materialidade, a experiência possibilitou a vivência de uma pedagogia da autonomia, refletindo e transformando os agentes envolvidos a partir da perspectiva dialógica, coletiva e de empoderamento identitário surdo e discussões acerca do racismo na busca de ações afirmativas para combatê-lo.

Palavras-chave: Arte; Cor; Identidade; Comunidade; Educação com surdos .

ABSTRACT

It presents an affective and visual report on activities carried out by the Núcleo de Artes of the National Institute of Education for the Deaf (INES) based, above all, on the experience lived with the artist Angélica Dass in the institution. The material results were: a video with images of the process with the song Nossa cor; the painting of a mural in the courtyard of INES and the collective making of a panel of self-portraits of the students. In addition to materiality, the experience enabled the experience of a pedagogy of autonomy, reflecting and transforming the agents involved from the dialogical, collective perspective and deaf identity empowerment and discussions about racism in the search for affirmative actions to combat it.

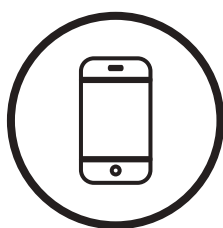
Keywords: Art; Color; Identity; Community; Education with the deaf.

⁴Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; marcelopucco@ines.gov.br

⁵Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; j cavassin@ines.gov.br

⁶Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; amantha@ines.gov.br





LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:
<https://youtu.be/LF4Sbth3CI4>



Nossa Cor

Este projeto iniciou-se em 2018 com a pintura do muro do pátio do INES, nomeado Nossa Cor, feita pelos alunos do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio (Fig. 1). Com respeito à dignidade e autonomia do educando, como nos conduz Paulo Freire, partimos de estudos sobre o corpo em obras de grafites urbanos, produzidos nos anos 1980, do artista norte americano Keith Haring. Sua produção gráfica, com referências da pop arte, sobre os muros na cidade de Nova Iorque, influencia ainda hoje vários artistas contemporâneos. A partir do desenho de figuras baseadas nos trabalhos de Haring foram feitos 'brinquedos óticos' simulando animação e movimentos, processo de 'aquecimento' das ideias sobre o corpo.



Fig.1: Pintura do muro em processo

A possibilidade de intervir nos espaços da escola, fora das salas de aula, é uma proposta que valorizamos, entendendo a escola como um corpo vivo, estabelecendo constante diálogo e partilha entre toda a comunidade escolar. Nessa criação coletiva apostamos na pedagogia da autonomia, assumindo uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização, promovendo reflexões das quais surgiram questões sobre identidade, diversidade e representatividade que foram complementadas pelos estudos da obra *Humanæ* de Angélica Dass, artista brasileira que vive na Espanha (Fig. 2).



Humanæ é um trabalho fotográfico em andamento da artista Angélica Dass, uma reflexão inusitadamente direta sobre a cor da pele, tentando documentar as verdadeiras cores da humanidade em vez dos falsos rótulos “branco”, “vermelho”, “preto” e “amarelo”, associados à raça. É um projeto em constante evolução, que procura demonstrar que o que define o ser humano é a sua incontornável singularidade e, portanto, a sua diversidade. (Dass, A. s/d).



Fig. 2: Obra *Humanæ*, projeto fotográfico em andamento desenvolvido pela artista Angélica Dass. (Fonte: Dass, A. s/d)

Para o desenvolvimento da obra *Humanæ*, Angélica Dass faz um retrato fotográfico de voluntários de diferentes idades, gêneros, etnias e nacionalidades, e seleciona uma amostra de cor de 11x11 pixels na área do nariz desse voluntário fotografado. Tal amostra de cor é então combinada com a paleta industrial Pantone®. E então, a artista colore digitalmente o fundo do retrato com a amostra de cor obtida nessa comparação. Interessante perceber como pessoas de etnias diversas apresentam a mesma numeração da escala de cores.

A partir dessas referências, estudamos a imensa coleção de fotografias de indivíduos de várias nacionalidades e seus tons de pele diversos, relacionados à escala industrial, num diálogo sobre si e o encontro com o outro. Com um molde de corpo humano, em papel cartão, os alunos desenharam-se sobre o muro, e, misturando as cores, encontravam o tom de suas peles, atividade que gerou interesse e diálogo, em cujas conversas emergiram mais questões reflexivas como: gênero, violência contra mulher e desigualdade, mostrando novamente que a educação, numa convivência amorosa com os alunos, abre-se para uma postura curiosa que assume e os provoca a se assumirem como sujeitos sócio-histórico-culturais. (Fig. 3, 4 e 5).



Fig. 3, 4 e 5: Confeção dos tons de pele e pintura no muro dos corpos em movimento

A comemoração do dia do surdo em 26 de setembro (mês conhecido por isso como “setembro azul”) estava próxima, e essa cor, em variados tons, foi escolhida para compor o fundo do mural em homenagem à data, como se vê nas imagens. (Fig. 6 e 7)



Fig. 6 e 7: Compondo azuis e seus matizes em homenagem ao Setembro Azul

Além desse mural, registros de filmes e fotos foram editados num vídeo homônimo da canção *Nossa cor*, de Sérgio Santos, cuja letra é uma reverência à influência negra na cultura brasileira. Buscamos com isso, além das reflexões, construir novos caminhos de práticas que nos permitam não apenas reconhecer a discriminação racial e assumir a responsabilidade pela mudança dessa realidade, como também valorizar e divulgar a beleza e a riqueza da nossa cultura brasileira de matriz africana. “Ô, por aqui quem se criou; Misturou-se um a um.; Não haja alma branca ou luto negro; Seja pra todos ou pra nenhum; Por Obatalá, Orixalá nos quer; Como nos fez Olorum; Esse é meu Brasil de fé”. (SANTOS, 2001)

O Vídeo *Nossa cor*, narrativa visual do processo de criação no mural, pode ser visto no site do Departamento de Ensino Básico do INES - DEBASI - no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=bLcYkUXNhRI>, numa ação que se desdobra além do tempo de



criação dessa obra. Na narrativa em língua de sinais traduzida para a língua portuguesa, a aluna Raíssa Coimbra, sobre sua criação, nos descreve a sereia borboleta:

Oi! Meu nome é Raíssa e meu sinal é esse. Eu estudo aqui no INES. Eu fiz esse desenho e essa pintura. O que são? São mãos sinalizando em Libras. As cores representam uma união sem desigualdade. Esse símbolo representa a mulher que sofre estupro. Com mulher é assim. Acontecem essas coisas. Os olhos representam as pessoas cegas. E essa imagem representa as pessoas que têm olhos de cores diferentes. Aqui representa a Libras, que eu amo! Mas, o que é tudo isso? A união. A sereia, que se sente seduzida pela língua de sinais, sem preconceito. Todos: branco, moreno, indígena, amarelo... todos misturados e unidos a partir do visual. (Registro Do Projeto, 2018).



Fig.8: Aluna Raíssa Coimbra e a sereia borboleta

Instigados pela posição de enunciadores da própria história e experiência, narradores com voz e passíveis de serem escutados, os alunos surdos se colocam. Ouvir suas histórias, desejos, demandas, anseios, ignorâncias, preconceitos - assim como os nossos próprios - tem nos ajudado a nos dar conta de que educação é política e processo: política no sentido de afirmar nossas existências, identidades, histórias, culturas e singularidades como positivas e afirmativas; processo no sentido de que por meio dela podemos devir outros de nós mesmos, transformar nossos modos de ser, compreender e plasmar a nós mesmos e ao mundo. (Gomes da Silva & Ribeiro, 2022, p.15).

1 Angélica Dass

Nos dois anos da pandemia, realizamos conversas e partilhas entre o grupo Artegestoação⁷, sediado no INES, e contatos com a artista pelas mídias sociais. A assessoria de Angélica nos comunicou da sua vinda ao Brasil e o interesse de partilhar com os alunos

⁷O grupo Artegestoação, sediado no INES, foi criado em 2016, e é constituído por pesquisadores, docentes e estudantes, de diferentes instituições de ensino e pesquisa do Rio de Janeiro - INES, IFRJ, Colégio Pedro II e Instituto de Artes da UERJ - com o desafio de pesquisar e propor práticas e ações pedagógicas transdisciplinares em educação com surdos, na interface com a linguagem artística, outras linguagens e áreas do conhecimento. O grupo se alinha com a ideia de transbordar fronteiras disciplinares e práticas curriculares como movimento pedagógico necessário na tessitura de uma pedagogia visual em educação bilíngue de surdos. Assim, dialoga com diferentes campos e disciplinas (Língua Portuguesa, Pedagogia, Linguística, Libras, Agroecologia, Design, Biologia, Artes, Filosofia, Sociologia) na afirmação de um transdisciplinar marcado pela experiência poética e singular da alteridade e da diferença.

uma roda de conversa seguida de oficina. Em 2022, recebemos Angélica no Núcleo de Artes (Fig. 8) e a artista nos possibilitou conhecer a história do projeto *Humanæ*, entrelaçadas a sua narrativa de vida, suas impressões e desejos.

Trazemos aqui o percurso dessa vivência através de um memorial visual com imagens da ação. Os alunos de todos os segmentos, orientados por ela, misturaram guache nas cores vermelha, verde e amarela, 'cores primárias', para investigar e criar variadas cores de pele em autorretratos que constituíram um grande painel com divertida gama de expressões, diversidade, representatividade e comunhão (Fig. 9).



Fig. 9: Roda de conversa com Angélica Dass realizada em 2022, no Núcleo de Artes do INES.
Fonte: Própria



Fig. 9 e 10 : Angélica Dass orienta os alunos na mistura de guache nas cores vermelha, verde e amarela no processo de investigação e criação das cores de pele. Fonte: Própria





Fig. 11 e 12: Com auxílio de um espelho, o aluno compara sua própria cor de pele com a cor obtida por ele a partir da mistura de tintas guaches proposta por Angélica Dass. Fonte: Própria

Uma proposta de ação concreta que estimulou o autoconhecimento e empoderamento tão necessário contra práticas antirracistas, como nos ensina Ribeiro (2019, p.13): “A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas”. Alguns alunos também escreveram palavras nos autorretratos, reflexões sobre racismo -- revelando a potente relação entre imagem e palavra -- numa compreensão prática de que essa experiência educacional atua na dimensão social da formação humana, de acordo com a pedagogia da autonomia.

Dessa forma, os pilares que balizaram esse projeto foram: conversas como metodologia de pesquisa, como já nos apontaram Ribeiro, Sampaio & Souza (2018), e dispositivo disparador da produção em arte; senso de amizade e comunidade; aposta na liberdade no exercício do encontro e partilha, atravessados pela potência de transitar entre línguas, vivenciando e lutando por uma educação antirracista, bilíngue, anticapacitista e afirmando a força da pedagogia surda. Pilares de uma pedagogia da autonomia, que, em sua autenticidade, busca o caminho necessário para a justiça e paz com ética crítica, competência científica e amorosidade autêntica.

2 Caminhos e fundamentos

A pedagogia da autonomia (1996), que Paulo Freire propõe, nos ensina que ensinar não é apenas uma transferência de conhecimento feito do educador para os alunos, como abundantemente se pratica nas relações educacionais. Trata-se de uma aventura criadora, como foi essa experiência e ainda é, pois os afetos se desdobram até os dias presentes, assim como as questões relevantes no âmbito dos saberes pedagógicos, levantadas por esse mestre na década de 60, ressoam até hoje (e por isso o temos aqui como importante referencial teórico, mas, sobretudo, a teoria posta em prática).

Nessa perspectiva, percebemos que educar é uma demonstração de perseverança, ousadia e crença nos seres humanos, e não apenas um conjunto de conteúdos obrigatórios

para a organização programática e/ou para o desenvolvimento da formação do professor, visão muitas vezes cristalizada pela prática escolar que impede o real exercício da pedagogia da autonomia. Rompemos, assim, com concepções e práticas que negam a compreensão da educação numa perspectiva filosófica mais profunda, que estude o próprio conhecimento humano e não apenas reproduza o modelo neoliberal e opressor da sociedade globalizada em que vivemos.

Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força do seu discurso ideológico e para as inversões que podem operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade. (Oliveira in Freire, 1996, p. 11).

Na pedagogia da autonomia há competência técnico-científica e rigor do professor de modo compatível com a afetividade das relações educativas; não há medos e nem mitos em torno do educador. Preconiza-se uma ampliação e diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o “saber-fazer e o saber-ser-pedagógico”, onde o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria são exercitados permanentemente e ajudam a fazer a necessária leitura crítica de causas da degradação humana e da razão de ser no discurso fatalista em torno da globalização.

Dessa forma, Freire denuncia o mal-estar que vem sendo produzido pela ética de mercado global e anuncia a solidariedade, enquanto compromisso histórico dos seres humanos, como uma das formas de luta capaz de promover e instaurar a ética universal dos seres numa dimensão utópica de possibilidade. Buscamos segui-lo e, nessa vivência com Angélica Dass, a abordagem contra a opressão se foca na luta antirracista, visto que é urgente questionar o sistema de privilégios mantidos por certos grupos sociais. Para isso se faz necessário praticar o exercício de percepção (e a Arte em essência promove isso) que pode transformar as situações de violências que muitas vezes sequer são questionadas. Por uma ética da amizade, permeadas pela conversa como dispositivo para disparar as ações práticas, fomos compreendendo a força do projeto *Humanæ*.

Na amizade há uma conversa feita com palavras e sem palavras: a manifestação extrema do estar, que não admite cognição nem superposição nem autoridade. Trata-se de uma existência com a qual se pode contar na presença e na ausência: a proximidade nunca é suficiente, a distância nunca é demais. Trata-se de uma relação essencial, em que conhecer não é apenas uma opção entre várias, mas, a própria vontade de renunciar a conhecer, de declinar a interpretar, traduzir ou explicar: uma relação, então, na qual a voz de um e de outro se escutam mutuamente. (Skliar, 2014, p. 49).

3 Direções

A experiência aqui narrada demonstrou coerência entre discurso competente e ações pedagógicas permeadas de mudanças (Freire, 1996), pois, além da materialidade resultante, a produção de conhecimento nesse processo se revelou em questões estruturais (como o racismo e o fortalecimento da identidade surda) sendo modificadas a partir da pedagogia da



autonomia, que o Núcleo de Artes busca promover.

Percebemos avanços provocados, principalmente, pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 na ruptura da prevalência da cultura eurocêntrica no ensino de arte, porém, muitas sensibilidades ainda precisam ser discutidas e afirmadas, visto que o racismo alimenta desigualdades e abafa sentimentos de pertencimento. *Nosso Mural*, confeccionado com *Nossa Cor*, alimentado pela poética de Angélica Dass, convida a refletir e enfrentar os desafios que se apresentam no cotidiano.

Pelo viés institucional, esta Lei abre a possibilidade de reparação no espaço escolar marcado por anos de folclorização e silenciamento da História e Culturas Africanas e Afro-brasileira nos currículos amparando legalmente aqueles que inserem a temática afro-brasileira no currículo, podendo abordá-la sem medo de represálias ou sanções do poder público e privado. (Rodrigues, 2016, p. 42).

Como Djamila Ribeiro (2019) afirma, para que ocorram mudanças estruturais em nossa sociedade não basta autoafirmar-se “não racista”, pois a inação contribui para perpetuar a opressão. É preciso combater ativamente o racismo. E essa é uma luta de todos, como demonstra a autora, visto que o racismo foi inventado pela branquitude, que deve responder por ele.

O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética e não pela constituição genética (genótipo). (Pinheiro, 2023, p.40).

Ressalta-se que, ainda hoje, o termo ‘cor de pele’ é muito aplicado para denominar um tom de laranja usado para colorir as áreas de pele em figuras humanas, refletindo explicitamente o racismo da sociedade. O termo vem sendo discutido e desconstruído pelo Núcleo e o encontro e vivência com Angélica Dass provocou importante aprofundamento nesse debate, revelando o interesse dos professores e alunos em investigar e reproduzir as próprias cores de pele, explorando diferentes materiais e suportes.

A descrição pessoal de Dass sobre como nasce o projeto *Humanæ*, permeada por narrativa íntima, nos leva ao que bell hooks afirma sobre a educação como prática da liberdade, na qual os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. (2018) A partir de nossas leituras e das aprendizagens vividas com os estudantes surdos, compreendemos o cotidiano escolar como espaço/tempo privilegiado de escuta, descoberta e aprendizado, o que não nega toda a tensão e ambivalência que o constituem. Todavia, se aí há reprodução e reafirmação do “assim das coisas”, há também inventividade, criação e (re)invenção do mundo, das relações e da própria vida. E não falamos de criação e invenção apenas como próprios do professor. A todo o tempo e o tempo todo, os alunos com os quais trabalhamos nos dão a pensar, são sujeitos potentes na nossa formação, como nas cenas narradas a seguir. (Ribeiro et al., 2021,p.96).



4 Em circularidade

Paulo Freire (1996) nos fala de uma educação que é respeito, sem prescrições ou regras a seguir, na qual a postura pessoal e epistemológica do educador possibilita a abertura para o desenvolvimento da cognição, a intenção de gerar a apreensão, compreensão e apropriação do saber. Pudemos perceber isso com o desenvolvimento da experiência aqui narrada, onde a consciência e empoderamento da cultura surda e das questões acerca do racismo levam ao entendimento de que não existe hierarquia de culturas, mas sim culturas paralelas, distintas e socialmente complementares, que precisam ser conhecidas e vivenciadas para serem admiradas, respeitadas e, sobretudo, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa a partir de mudanças estruturais de desigualdades. Esse é o papel do educando, aqui representado pelos professores do núcleo de artes e também pelos colegas de trabalho envolvidos no processo, como os cuidadores, intérpretes e a ilustre artista Angélica Dass.

Confluem investigadores e suas camadas das diversas pedagogias: da autonomia de Freire (1966); visual em Campello (2007); como prática da liberdade por hooks (2017); pela conversa presente em Ribeiro, Sampaio e Souza (2018); as investigações-vida de Godoy, Ramallo e Ribeiro (2023) e a potência da pedagogia surda, no exercício da ampla escuta como nos aponta Vilhalva (2004), pedagogia esta que se ancora na visão e percepção tridimensional do mundo, numa língua corporal, viso-espacial em constante mudança, na qual narrativas de surdos sinalizantes mais velhos constituem patrimônio da cultura surda.

A vivência nos mostrou, no contexto plural das culturas surdas, que o racismo é um sistema de opressão que nega direitos e não apenas um ato voluntário e/ou individual. Ele é estrutural e estruturante em nossa sociedade, presente em variadas situações, como em ambientes de estudo, trabalho, na violência racial cotidiana, na cultura, nos desejos e afetos... que criam desigualdades, fraturas e paralisias. Combatê-lo é urgente e se faz em atitudes diárias, numa luta de todos. (Fig. 13).

E aqui insistimos: uma educação, uma escola, uma relação educativa em que seja possível conversar, trocar, refletir, pensar e criar juntos... porque pensar, conversar e fazer coisas juntos tem a ver com o reconhecimento mútuo de nossa humanidade, de nossa alteridade, de nossa singularidade: nossa condição e modo de estar no mundo (Gomes da Silva & Ribeiro, 2023, p. 14)



Fig. 13: Humanidade, diversidade, alteridade, singularidade.



Referências:

- CAMPELLO, A R e S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- DASS, Angélica. *Humanæ*. Disponível em: <<https://angelicadass.com/photography/humanae/>>. Acesso em: 1 ago. 2023.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. GODOY, R.; RAMALLO, F.; RIBEIRO, T. *Investigaciones-vida: conversar, escuchar, constelar*. Rio de Janeiro, Brasil: Ayvu, 2023.
- GOMES DA SILVA, A.; RIBEIRO, T. *Interseccionalidades e surdez, em busca de um bilinguismo antirracista e anticapacitista*. Revista Espaço do Currículo. [S.l.], v. 15. n. 1, p.1 - 16, 2022. Disponível em: [[Http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/62845](http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/62845)]. Acesso em 4 jul. 2023.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- PINHEIRO, B C S. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C.; SOUZA, R. Conversa como metodologia de pesquisa, uma metodologia menor? / In: Tiago Ribeiro, Rafael Souza e Carmen Sanches Sampaio. (orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- RIBEIRO, T.; GOMES DA SILVA, A.; VIGNOLI, L.; LYRA, J. Cartografía de afectos: tejiendo escuelas posibles entre encuentros, vidas y lenguas. In: Carina Rattero...[et al.]. *Ensayos sobre educación y alteridade*. Goya: Arandu, 2021.
- RODRIGUES, M E. *Silenciando a cor: o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de artes do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.
- SANTOS, S. Nossa Cor. In: SANTOS, S. *Áfrico- Quando o Brasil resolveu cantar*. [CD], Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2001.
- SKLIAR, C. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- VILHALVA, S. *Pedagogia surda*. Petrópolis: Arara Azul, 2004.



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 (Rancièrre, 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 (1° ao 5° 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 6° 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.

JOUVE, 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; Glayci Xavier; Teresa Cruz. (Org.). *Ouvir, falar, ler e escrever: conjugando competências na escola*. 1ed.Goiânia - Goiás: Espaço Acadêmico, 2020, v. 230, p. 215-226.

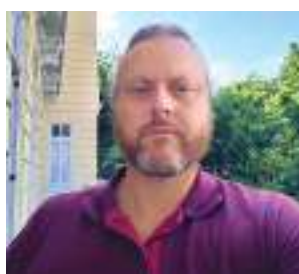
SKLIAR, C. *A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças*. In: Anais do Seminário Desafios e possibilidades na Educação bilíngüe para surdos, INES, 1997.

_____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Dimensão; 1998.



ENSINO DE QUÍMICA PARA ESTUDANTES SURDOS: NARRATIVAS DOCENTES A PARTIR DO USO DO SINALIZANDO QUÍMICA (SINQUI)

*Chemistry teaching for deaf students: teaching narratives based
on the use of Signaling Chemistry (SinQui)*



Luis Gustavo Magro Dionysio¹
(INES)



Joana Correia Saldanha²
(INES)



Cirlene Moreira Vasconcellos³
(INES)



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

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

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



Resumo

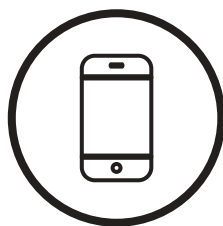
As pesquisas teóricas e práxis educacionais envolvendo sujeitos surdos vêm gradativamente ganhando espaço no cenário educacional. A disciplina Química, quando apresentada de forma descontextualizada, geralmente traz dificuldades na aquisição de saberes pelos discentes e, dentro do cenário surdo, a questão torna-se mais complexa, devido à restrição linguística a que esses sujeitos se encontram em uma sociedade prioritariamente ouvinte. Este artigo tem como objetivo apresentar a ferramenta digital Sinalizando Química - SinQui, destacar suas potencialidades e como ela é utilizada pela equipe de professores de Química do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Essa ferramenta foi pensada e desenvolvida no Instituto por professores ouvintes e surdos. O SinQui apresenta conceitos da terminologia química em Língua Brasileira de Sinais - Libras através de vídeos, não apenas apresentando os sinais, mas também as explicações de cada conceito, além disso, o material é ilustrado e apresenta legendas em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Educação de surdos, Ensino de Química, SinQui.

Abstract:

Theoretical research and educational praxis involving deaf subjects have been gradually gaining ground in the educational scenario. The Chemistry discipline, when presented in a decontextualized way, generally brings difficulties in the acquisition of knowledge by students and within the deaf scenario, the issue becomes more complex, due to the linguistic restriction that these subjects find themselves in a primarily hearing society. This article aims to present the digital tool Signaling Chemistry - SinQui, highlighting its potential and how it is used by the team of Chemistry teachers at the National Institute of Education for the Deaf - INES. This tool was designed and developed at the Institute by hearing and deaf teachers. SinQui presents concepts of chemical terminology in Brazilian Sign Language - Libras through videos, not only presenting the signs, but also the explanations of each concept, in addition, the material is illustrated and has subtitles in Portuguese.

Keywords: DeafEducation, ChemistryTeaching, SinQui.



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

<https://youtu.be/eDgf8bwOps0?si=y76MPIWUx-i9jXSu>



Introdução

Desde a antiguidade, a Educação de Surdos já passou por várias mudanças de filosofia educacional, sempre buscando o desenvolvimento social, emocional e intelectual do sujeito surdo. Um monge beneditino que viveu na Espanha, Pedro Ponce de León (1520-1584), inicia a verdadeira educação do surdo, ainda dirigida à educação de filhos de nobres. Ele é considerado o primeiro professor de surdos na história, cujo trabalho serviu de base para muitos outros educadores surdos (Lane, 1992). León pode ser considerado um marco na aceitação da natureza educável dos surdos (Lodi, 2005). Ele teria desenvolvido uma metodologia de ensino que englobava a escrita, a oralização e a datilologia (Goldfeld, 1997).

Em meados do século XVIII, em Paris, Charles-Michel de L'Épée (1712-1789) foi o primeiro a utilizar sinais como elemento prioritário da educação do surdo; desta forma, o surdo passou a ser visto como passível de humanidade e de adquirir conhecimentos sem ter



que falar. O grande mérito do método francês foi ter reconhecido que os surdos possuem uma língua que era útil na comunicação e que foi utilizada para o ensino de surdos.

A educação sistematizada de surdos no Brasil tem início em 1857, com a fundação do Instituto de Surdos e Mudos, no Rio de Janeiro, hoje chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos. A história da fundação desta Instituição começou na França, de onde veio o seu fundador, o professor surdo E. Huet. Em 1855, Huet apresentou um relatório a D. Pedro II, cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil (Rocha, 2007).

No final do século XIX, numa conferência internacional de educadores de surdos, o Congresso de Milão, os diretores das escolas mais renomadas para surdos da Europa propuseram acabar com a comunicação gestual, o que legitimou a prática oralista, que é a forma de comunicação que usa exclusivamente a língua oral. As orientações adotadas no Congresso de Milão influenciaram não somente a Europa, mas também a educação dos surdos no Brasil.

Em 1911, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) assume a tendência mundial e passa a priorizar o método oral em sala de aula. Em 1957, foi oficializada a proibição do uso da língua de sinais em todas as escolas em território nacional que atendessem a surdos (Pimenta, 2008). Em dezembro de 1957, acontecia a primeira Campanha para a Educação de Surdos.

A educação de surdos sofreu mudanças significativas nos anos 1960. Os surdos, segundo Pimenta (2008), reivindicavam o reconhecimento da língua de sinais, e, nesta época, inúmeras pesquisas evidenciaram que o método oral puro na educação dos surdos não era suficiente para o sucesso acadêmico desses sujeitos. A educação dos surdos começa a ser repensada e, seguindo a tendência mundial, surgem no Brasil novas propostas pedagógicas. Após a contestação do Oralismo, a Comunicação Total ganhou força especialmente na década de 1980. Conforme Capovilla (2000) destaca, a Comunicação Total propunha fazer uso de qualquer meio de comunicação como palavras, símbolos e sinais para a aquisição de linguagem.

A partir da Declaração de Salamanca, na década de 1990, surge, no Brasil, a proposta do Bilinguismo, que contesta o modelo Oralista, a Comunicação Total e o Português Sinalizado ou Bimodalismo, que se traduz na utilização de recursos da língua de sinais na mesma estrutura do português, defendendo a tese de que duas línguas não podem ser faladas ao mesmo tempo sem que sua estrutura gramatical seja modificada (Pimenta, 2008). O Bilinguismo leva em conta a Língua de Sinais como primeira língua (L1) que, de acordo com Quadros (1997), é a língua natural do surdo, partindo-se dela para o ensino da língua escrita, que será a segunda língua (L2).

A Língua de Sinais é reconhecida oficialmente no Brasil no início deste século, a partir da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que declara em seu Artigo 1º.

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

A regulamentação desta Lei através do Decreto nº 5.626/05 modifica, segundo Pimenta (2008), seis grandes estruturas: o currículo, a formação docente e instrutores, a educação de



surdos, o direito à saúde, a atuação do intérprete e o papel do poder público. Ocorre, então, a inserção da Língua Brasileira de Sinais - Libras como disciplina obrigatória no currículo nos cursos de formação de professores e também nos cursos de pedagogia, além dos cursos de fonoaudiologia.

Mais de 20 anos após ser aprovada a Lei da Libras, quando a Língua de Sinais foi reconhecida oficialmente no Brasil a partir da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, é possível perceber que muito ainda precisa ser feito para que a identidade surda seja reconhecida e em respeito às suas especificidades, criar estratégias para que o sujeito surdo se aproprie dos conceitos das diversas disciplinas que contemplam os componentes do currículo escolar.

A surdez listada no rol das anormalidades e deficiências foi considerada, durante muitos séculos, como uma condição de incapacidade, um mal a ser erradicado. De acordo com Strobel.

Na antiguidade, os sujeitos surdos eram estereotipados como 'anormais', com algum tipo de atraso de inteligência [...] Além de serem sacrificados, os sujeitos surdos eram também marginalizados do convívio social; eram isolados, eram presos em celas e calabouços, asilos e hospitais, ou feitos de escravos [...] (Strobel, 2006. p. 247 e 248).

Considerando a surdez como “diferença”, “Ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva” (Perlin, 2016). Dessa forma, é fundamental que os profissionais que trabalham com surdos utilizem a visualidade como processo de ensino-aprendizagem deste sujeito (Campello, 2008).

Avanços aconteceram ao longo do tempo. No início do século XVI, os surdos, denominados surdos-mudos, eram considerados ineducáveis e, conseqüentemente, deixados à margem como inúteis à coletividade (Dias, 2006). Nos dias de hoje, é possível encontrar na literatura especializada registros sobre a educação de surdos no Brasil. Lodi (2005), Strobel (2006), Orsoni (2007), Rodrigues (2008), entre outros, relatam as conquistas e as dificuldades da Comunidade Surda, que não passam despercebidas no espaço acadêmico com o avanço na escolaridade de alunos surdos nas mais diversas áreas de ensino, mas ainda é possível perceber que muito ainda precisa ser feito (Saldanha, 2011).

Este artigo tem como objetivo apresentar a ferramenta digital Sinalizando Química - SinQui e como ela é utilizada pela equipe de professores de Química do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Essa ferramenta foi criada para contribuir com o ensino de Química para o sujeito surdo. O tema se justifica, pois vários autores denunciam a escassez de metodologias de ensino bem como de terminologias específicas de Ciências da Natureza em Libras, apontando que novas investigações precisam ser acrescidas a essa área e divulgadas para os profissionais que lidam diretamente com a realidade educacional (Fernandes et al, 2019). Segundo Pereira et al (2011, p.52) “[...] Os conceitos químicos são essencialmente simbólicos, assim se designam como um sistema geral de signos para os quais não existe correspondência na língua de sinais. Dessa forma, seu aprendizado é considerado como tarefa complexa”.



1 Ensino de Química para surdos

A Química faz parte de nosso cotidiano e isso pode ser percebido a partir das inúmeras substâncias e fenômenos que fazem parte de nossas vidas. Porém não sabemos até que ponto o ensino de Química ajuda o estudante a compreender fatos referentes a essa ciência no cotidiano. Para tornar o Ensino de Química mais conectado com a realidade e conseqüentemente mais útil, há uma necessidade de se criar estratégias para que assimilados saberes sejam compartilhados de forma significativa com a intenção de que os discentes construam o conhecimento químico. Conhecer bem os aspectos socioculturais da comunidade para qual se ensina ajuda aos docentes a definir uma maneira de abordar os conteúdos da disciplina de forma mais relevante.

Consideramos importante trabalhar os aspectos macroscópicos da matéria antes de partir para os aspectos microscópicos, pois o estudante inicialmente se depara com fenômenos visíveis para depois partir para abstrações. Acreditamos que Mortimer (2000) apresenta pontos fundamentais para guiar o ensino da disciplina. Ele destaca, do ponto de vista didático, três aspectos do conhecimento químico: o fenomenológico, o teórico e o representacional. O aspecto fenomenológico diz respeito aos fenômenos concretos e visíveis como as mudanças de estados físicos. O aspecto teórico envolve explicações baseadas em modelos abstratos e que incluem entidades que não podem ser percebidas de forma direta como átomos e elétrons. O aspecto representacional contempla a natureza simbólica do conteúdo como representação de modelos, gráficos e equações químicas. Ele ainda menciona que é necessário que os três aspectos tenham a mesma importância para a construção do conhecimento químico.

Contemplando esses três aspectos de forma organizada e pensada de acordo com o grupo com o qual se está trabalhando, defendemos que a compreensão dos conceitos será potencializada. Souza e Cardoso (2008) apontam que é necessário estimular a prática do “pensar quimicamente” em oposição à somente memorização de regras e reprodução de conteúdos de livros e esse tipo de pensamento precisa do desenvolvimento da habilidade de trabalhar mentalmente com os modelos explicativos. Freire (1987) já problematizava essa situação de memorização e reprodução de conteúdos que ele chamou de educação bancária, na qual o professor deposita um conhecimento pronto no aluno e este o guarda. Se distanciar da simples memorização e da educação bancária pode tornar o aluno mais crítico e apto a ler seu entorno de forma científica.

A partir dessas reflexões tentamos trilhar o caminho da alfabetização científica (Chassot, 2003), na qual a ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e mulheres para explicar o mundo natural.

Nesse sentido acreditamos que a ferramenta digital Sinalizando Química – SinQui, pode ser mais um elemento para se buscar um ensino de Química mais acessível para o estudante surdo e, conseqüentemente, contribuir para uma visão mais crítica do conteúdo. O SinQui é apresentado em Libras, contempla a visualidade sugerida por Strobel (2018) e Campello (2008) em suas pesquisas, é de fácil manuseio e apresenta diversos canais para ser acessado pelo aluno, estando ele em casa ou no ambiente escolar. É importante ressaltar que o SinQui foi elaborado para o aluno surdo, pois os participantes no processo de sua elaboração, são



surdos ou pertencem a comunidade surda, professores de Libras, alunos egressos e atuais do INES, bem como professoras de Química, que são ouvintes, mas que atuam em turmas de surdos e, portanto, estão inseridas na realidade e nas experiências com esses alunos.

É importante citar que esse material pode atender também alunos ouvintes em turmas inclusivas onde o aluno surdo está inserido na sala de aula, mas que na sua maioria, não participa efetivamente do processo de ensino-aprendizado. Professores que trabalham nessas turmas podem usar essa ferramenta, pois como ela apresenta várias imagens, além de legenda em Língua Portuguesa, o aluno ouvinte terá vários canais de aprendizado, sem que o aluno surdo se sinta excluído na turma no momento da explicação, pois o tema está sendo apresentado em Libras, permitindo, assim, que ele também participe e busque assimilar os conteúdos abordados.

É importante ressaltar que não é apenas a apresentação de um novo sinal com a explicação em Libras que vai garantir a participação do surdo e o total entendimento do tema científico apresentado. A dinâmica da sala de aula, criada pelo professor, e a utilização de variados recursos visuais é que irão contribuir para que o aluno surdo venha a se apropriar do novo conceito que está sendo abordado.

Concordamos com Costa (2014) que os termos pesquisados nos dicionários e outras fontes são insuficientes, o que evidencia a veemente necessidade de produção e divulgação de termos mais específicos ao ensino das ciências e, principalmente, ao ensino de Química. Assim, com um trabalho colaborativo, buscamos desenvolver novas possibilidades para o enriquecimento do léxico da Libras e, como sabemos, sendo a língua algo vivo dentro de uma comunidade linguística, esta pois será dinâmica e sofrerá modificações no decorrer do tempo conforme necessitar, uma vez que as mudanças e adaptações linguísticas são um processo natural. (Fernandes et al, 2019. p.39).

2 Metodologia

O presente artigo externa uma forma de trabalho pedagógico com os conteúdos curriculares da disciplina Química para surdos através da ferramenta SinQui. Dessa forma, trazemos um relato de experiência feito por professores de Química que atuam no Instituto Nacional de Educação de Surdos que usam esse recurso com frequência e isso nos fez acreditar que a metodologia mais adequada seria a Pesquisa Narrativa.

Nesse sentido, Chaves e Mori (2019) apontam que a pesquisa narrativa traz contribuições significativas para pensar as práticas educacionais e completam que esse tipo de pesquisa oportuniza olhares sobre as atividades educacionais que podem resultar em ações mais assertivas. Ou seja, essa escolha metodológica contribui não só para pesquisar o objeto trazido aqui, mas também contribui para promover ações futuras mais reflexivas e alinhadas com os objetivos de ensino.

Como a educação está ligada por meio de sistemas de vida individuais e coletivas, o experienciar faz um movimento de pensar coletivamente sobre aquilo que vivenciamos e, assim, é possível realizar construções coletivas e individuais a partir das reflexões tecidas (Kohan e Berle, 2019). Portanto, esses autores defendem que pesquisar sobre a prática vivida faz com que os sujeitos construam uma pesquisa em educação implicada com a formação



daqueles que estão envolvidos e destacam que “[...] a pesquisa como um exercício de aprender a tornar-se outrem, em que está implicado, antes de tudo, um processo de aprendizagem sobre si mesmo” (p.246).

Narrar é a possibilidade de compartilhar essas experiências. Acreditar na possibilidade de que essas experiências entre nossos olhares nativos e estrangeiros - e penso que, de certa forma, sempre possuímos ambos - possam ser divididas e multiplicadas (Serpa, 2018, p.98).

Assim, acreditamos que a Pesquisa Narrativa é um dispositivo teórico-metodológico que nos atende de forma a nos sustentar metodologicamente por meio de uma pesquisa em que as narrativas docentes entrelaçadas com saberes de autores das áreas correlatas se atravessam para a construção de reflexões sobre as experiências de trabalhar com o SinQui numa perspectiva bilíngue de ensino para surdos. Mas também nos auxiliam num processo de autoformação, em que nós, ao relatar nossa prática, refletimos e construímos significados a respeito de nossas escolhas didáticas.

Se acreditarmos que a vida é vivida de forma narrativa, que o viver é um ininterrupto processo de construir, reconstruir e interpretar histórias, então a pesquisa narrativa figura como uma opção potente e coerente no que se refere ao pesquisar a experiência narrativa. (Ribeiro, Sampaio, Souza, 2016, p.139).

Com isso, a experiência narrativa vem com uma proposta de contribuir também para a formação docente. Ao compartilhar nossas vivências com nossos pares criamos espaços de reflexões que podem desencadear novas propostas de ensino, formas inovadoras de abordagens e assim, nós professores nos autoformamos.

Assim, o vivido no cotidiano da escola, como experiência, como algo que mexe conosco, requer cuidado e proximidades. Requer escuta, parar para perceber, para se implicar, para guardar, estranhar, para poder voltar ao vivido... E, quem sabe, nesse movimento, observar, ver e sentir a própria prática com mais atenção. (Ribeiro, Sampaio, 2014, p.150).

Além disso, gostaríamos de destacar o caráter descritivo (Gil, 2017) da nossa pesquisa, uma vez que apresentamos ao longo do texto uma breve descrição da ferramenta didática SinQui, como também das nossas estratégias de uso em diferentes contextos.

3 Criação do SinQui

O uso de línguas espaço-visuais ou línguas orais é um dos elementos que constitui sujeitos surdos e ouvintes de formas diferentes. Através da língua de sinais, os surdos utilizam-se da visão e do espaço para se comunicar e expressar a sua identidade, enquanto os ouvintes utilizam canais orais e auditivos quando precisam se comunicar com o outro (Martins, 2005).

A língua é viva e se modifica no decorrer do tempo dentro de uma comunidade linguística, algo que ocorre de forma dinâmica. Na elaboração desta ferramenta não foi diferente e foi interessante perceber o enriquecimento de alguns conceitos durante o processo de criação do



SinQui. Os sinais de PRÓTON, ELÉTRON e NEUTRON, que são as partículas fundamentais do átomo sofreram modificações que os tornaram mais representativos no conceito científico e na representação visual também. Esses três sinais foram os primeiros a surgirem durante as pesquisas iniciais para a criação deste material, quando a criação de um glossário de Química ainda era uma ideia. Durante uma aula de Química no terceiro ano do Ensino Médio no INES, uma das professoras pesquisadoras provocou o grupo de alunos sobre a importância de se criarem sinais que representassem conceitos químicos. Como estavam no final do curso e já haviam estudado vários conceitos desta disciplina durante o primeiro e o segundo ano percebiam que a falta de sinal dificultava a dinâmica na sala de aula e, então, eles se propuseram a colaborar. Foi quando um grupo de alunos discutindo entre eles fizeram o sinal de PRÓTON (fig.1) e NEUTRON (fig.2) e explicaram para a professora que a letra P simbolizava o próton e a letra N simbolizava o nêutron, a outra mão representava o núcleo do átomo, segundo eles. Os alunos, então, faziam um movimento circular em torno do deste núcleo e colocavam a letra representada com a outra mão dentro deste núcleo.

Figura 1: Imagem da criação do sinal de próton



Fonte: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/616?mode=full>

Figura 2: Imagem da criação do sinal de nêutron



Fonte: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/616?mode=full>

O sinal de ELÉTRON é uma partícula que, diferente das outras, gira em torno do núcleo do átomo, logo eles representavam com a letra E, e giravam a representação desta letra em torno da outra mão que representava o núcleo do átomo.

Figura 3: Imagem da criação do sinal de elétron



Fonte: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/616?mode=full>

No grupo do SinQui os três sinais foram acrescentado dos símbolos da Matemática, POSITIVO, NEGATIVO e SEM CARGA, pois os participantes do grupo atual acharam importante representar também as cargas destas partículas, e não apenas sua localização em relação ao núcleo do átomo (dentro ou fora). Esta interferência dos alunos foi muito importante, pois ficava representada, de forma visual, a localização e a carga (positivo, negativo ou sem carga) das regiões do átomo, sendo núcleo POSITIVO e a parte externa, onde estão os elétrons, NEGATIVA.

A elaboração de sinais científicos em Libras é uma tarefa que requer, em sua criação, a presença de surdos, de profissionais da área de Libras e professores da área científica, sendo necessária ainda uma validação desses sinais em processos de comunicação entre surdos em sala de aula.

O cuidado com a representação correta dos conceitos deve ser feito pelos professores da área científica que precisam ter conhecimento em Libras.

A dinâmica de criação de sinais ajudou a perceber como o surdo pensa na hora de criar um novo sinal, e que os mesmos não devem ser criados por ouvintes. A língua de sinais não tem como objetivo apenas a comunicação, ela expressa as subjetividades e a identidade do sujeito surdo (Perlin e Strobel, 2006).

Foi possível observar que todos os sinais criados utilizaram o alfabeto em Libras ou as “configurações das mãos”, que é, segundo Felipe (2006), um dos parâmetros da língua de sinais. Outros parâmetros observados durante o processo foram o “movimento” das mãos, abertas ou fechadas, para a direita ou para a esquerda; a “localização no espaço”, que no caso dos sinais criados foram todas no espaço na frente do corpo, e a “expressão facial”,

É interessante perceber que os sinais criados trazem a combinação dos parâmetros apresentados por Felipe (2006), Esta autora ainda argumenta que “na combinação destes quatro parâmetros, ou cinco, configura-se o sinal. Falar com as mãos é, portanto, combinar estes elementos que formam os sinais, e estes formam as frases em um contexto” (Felipe, 2001).

No SinQui tivemos o cuidado para que cada vídeo fosse feito por alunos surdos, mas com a supervisão dos professores da área científica para garantir que os conceitos seriam apresentados de forma correta e significativa para o aluno surdo.



4 Uso do SinQui em sala de aula

Como acreditamos que ensinar Química vai para além das memorizações e reprodução de conteúdos de forma passiva, procuramos expor os conteúdos de forma que estimule a reflexão e ajude o estudante a fazer mentalmente as conexões necessárias para entender o que está sendo abordado, incentivando o estudante a olhar o mundo com as lentes da Ciência (Chassot 2007).

É através dos signos, integrantes dos processos interacionais e comunicativos entre homens, que a cultura tem a sua origem. A atividade humana é mediada por signos incluindo linguagem, sistemas de contagem, gráficos, trabalhos de arte, mapas, etc. Esses “meios semióticos” são tanto instrumentos que facilitam a construção coletiva do conhecimento, quanto os próprios meios de internalização que vão auxiliar o desenvolvimento de pensamento autônomo, crítico e criativo. (Kelman, 2015, p.55).

Perlin (2003) diz que a cultura surda, determinada pelo modo de ser, se expressar, conhecer o mundo e aprender, surge a partir da experiência visual que é a utilização da visão como meio de comunicação exclusivo. Essa é forma natural de comunicação dos sujeitos surdos, então, ao introduzir a linguagem química para estudantes surdos, o professor precisa ter, além do cuidado para que não ela não seja apenas mais alguma estratégia para mera memorização e reprodução passiva, também o cuidado de contemplar a comunicação visoespacial.

Nessa lógica, o ensino de Química para estudantes surdos deve ser pensado na perspectiva surda. Pereira et al (2011) diziam que os conceitos químicos são essencialmente simbólicos e designados como um sistema geral de signos para os quais não existia equivalência na língua de sinais, tornando o aprendizado uma função complexa. De fato, essa dificuldade, em alguma medida, perdura até os dias de hoje, porém materiais como o SinQui, que primam pelo bilinguismo e a visualidade, visam minimizar esses problemas.

No Brasil, o bilinguismo considera a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2); no SinQui as L1 e L2 são contempladas de acordo com a intencionalidade do que se quer informar. No que diz respeito à visualidade, Lebedeff (2017) defende em seus estudos a necessidade de uma visualidade aplicada, ou seja, diz que o uso de recursos visuais por si só não é o suficiente, eles têm que ser trazidos de forma intencional com objetivo claro de ensino e aprendizagem.

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos visoespaciais 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. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica re-significar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender. (Campelo, 2008, p.22).

Portanto, a comunicação em língua de sinais, a escolha intencional das imagens e o uso de recursos pedagógicos produzidos para surdos podem ajudar a potencializar o sentido do



que se está vendo. Espera-se, com isso, que os estudantes possam elaborar modelos mentais cada vez mais complexos à medida que o conteúdo de Química vai avançando.

Segundo Strobel (2018) a comunidade surda é formada por surdos e ouvintes que convivem nas mais variadas instituições sociais e, nesses lugares, realizam trocas culturais e constroem relações. As trocas culturais e as relações construídas no ambiente escolar aproximam surdos e ouvintes e faz com que sujeitos de diferentes culturas possam produzir de forma integrada e colaborativa. Nesse sentido, nós, professores pertencentes à comunidade surda, estamos atentos no que se refere à construção de conhecimento do aluno surdo levando em conta suas especificidades, podendo ajustar nossa práxis continuamente à medida que vamos ensinando e aprendendo a partir do desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Como dito anteriormente, ao estudar Química, o aluno precisa constantemente criar modelos mentais, já que grande parte do conteúdo apresentado está no nível microscópico. A utilização do SinQui pode contribuir para a formação desses modelos para o estudante surdo, isso porque os vídeos vão além da simples apresentação do sinal em Libras. Eles também exibem a explicação do conceito químico (em Libras e em Língua Portuguesa) com imagens ilustrativas ao fundo, o que ajuda o espectador a fazer relação do conceito com o sinal. Sendo assim é um recurso pedagógico que utiliza várias matrizes da linguagem (Santaella, 2005), como imagética, verbal e suas interpenetrações, caracterizando o recurso como multimodal e se propõe a colaborar com a construção de conhecimento em química a partir da língua natural do surdo. Ou seja, sua base é visual, vídeos, imagens e língua de sinais, o que permite que os estudantes surdos acessem informações dentro de um cenário identitário, linguístico e cultural dentro de uma proposta bilíngue de ensino.

Figura 4: Imagem de abertura dos vídeos do SinQui



Fonte: <<https://debasi.ines.gov.br/sinqui-sinalário-de-química>> Acesso em: 10. Jul. 2023

O SinQui está disponível no site do INES e apresenta ícones dos vídeos conforme mostrado na figura 5:

Figura 5: Imagem de abertura dos vídeos do SinQui



Fonte: <<https://debasi.ines.gov.br/sinqui-sinalário-de-química>> Acesso em: 10. Jul. 2023

Nele são apresentados 42 vídeos de sinais referentes ao conteúdo de Química abordado no Ensino Médio (disponibilizados no apêndice 01), mas que, dependendo dos objetivos de ensino do professor, podem ser usados em outros segmentos de ensino e outros contextos educativos. Dessa forma, o SinQui possui recursos didáticos que podem ser usados de acordo com a intencionalidade do professor.

Com a intenção de expor a potencialidade do SinQui, descreveremos a seguir duas sequências de conteúdos curriculares nos quais a ferramenta foi amplamente utilizada.

- Estados Físicos da matéria

A abordagem desse conteúdo pode ser contemplada com muitas atividades práticas e com observações bem simples, já que nessa parte da matéria o aspecto macroscópico pode ser muito explorado. Mas a apresentação dos sinais de forma contextualizada pode potencializar a aprendizagem e colaborar para o entendimento de fatos triviais. Na figura 6, podemos observar a aparência dos vídeos que contêm o conteúdo de Estados Físicos da matéria.

Figura 6: Imagens de telas dos vídeos que contêm o conteúdo de Estados Físicos da matéria



Fonte: <<https://debasi.ines.gov.br/sinqui-sinalário-de-química>> Acesso em: 10. Jul. 2023

Os sinais apresentados na figura 6 colaboram muito para a explicação em sala de aula, já que muitos estudantes podem não conhecer a palavra ou simplesmente nunca ter lido essa palavra em um contexto no qual ela trouxesse algum significado para eles. Ao tomar

conhecimento da palavra juntamente com o sinal e sua respectiva explicação, o aluno será mais estimulado a ligar palavra/sinal ao significado/conceito, conseqüentemente aumentando as possibilidades de apreensão do que está sendo apresentado.

A carga imagética do sinal colabora para que isso ocorra e, no caso dos três exemplos de estados físicos da matéria que aparecem na figura 6 (sólido, líquido e gasoso), os sinais contemplam de forma significativa o conceito abordado e isso facilita a compreensão do que se deseja apresentar para o estudante.

O sinal de Sólido indica algo rígido e mais compacto. É possível, através dele, indicar que uma substância nesse estado físico possui forma e volume definido. Já nos sinais de líquido e gasoso se percebe algo se espalhando: no líquido algo fluido e no gasoso uma expansão ainda maior. Esses sinais vão fazer o aluno ligá-los aos conceitos e posteriormente à palavra em Língua Portuguesa.

Nesse contexto, aproveitamos para relacionar os conteúdos aos fatos do cotidiano. É comum, quando abordamos esse assunto, discutir-se o perigo do gás de cozinha vazando em casa e o sinal de gasoso é utilizado para informar que o gás se espalha o máximo possível, ou seja, não tem volume definido. Sendo assim, pode-se contextualizar, por exemplo, que uma das atitudes corretas a se fazer, após detectar cheiro de gás em uma residência, é abrir as janelas para que ele se espalhe cada vez mais e traga menos risco para o ambiente em que as pessoas se encontram.

- Atomística

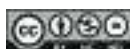
No caso do conteúdo de atomística, os conceitos se relacionam com os aspectos microscópicos da matéria, o que normalmente gera muita dúvida entre estudantes surdos e ouvintes. Os sinais destacados na figura 7 trazem algumas referências que ajudam o estudante a interiorizar algumas relações que os professores precisam fazer nesse assunto.

Figura 7: Imagens de telas dos vídeos que contêm o conteúdo de Atomística



Fonte: <<https://debasi.ines.gov.br/sinqui-sinalário-de-química>> Acesso em: 10. Jul. 2023

Conforme citado na elaboração do SinQui, os sinais trazem informações significativas que ajudam no entendimento dos conceitos químicos. Nos sinais citados na figura 7 podemos destacar: o número máximo de camadas no sinal de átomo, nos sinais de núcleo e eletrosfera as referências em relação à região interna e externa do átomo, além da localização e das



cargas elétricas dos prótons, nêutrons e elétrons.

Durante as avaliações em Língua Portuguesa alguns alunos pedem para que nós professores apresentemos alguns sinais de palavras que estão nas provas. Muitas vezes percebemos que, após lembrarmos a eles os sinais, os estudantes conseguem associar a palavra ao que está sendo pedido e isso reforça a importância da criação de sinais atrelados a conceitos na construção de conhecimento junto a pessoas surdas. Por isso acreditamos na importância do SinQui, já que é apresentado ao estudante o sinal no contexto da disciplina e também serve como consulta fora de sala de aula.

Considerações finais

Ao analisar o histórico da Educação de Surdos percebe-se que o bilinguismo destacado nesse artigo ainda é muito recente. Enquanto as discussões na área de ensino das mais variadas disciplinas para ouvintes avançavam, ainda se discutia qual seria a melhor forma do sujeito surdo se comunicar. Por isso há um descompasso temporal relevante entre metodologias e materiais desenvolvidos para ouvintes e surdos.

É necessário que se utilizem metodologias e materiais pensados na perspectiva surda e não apenas materiais usados para ouvintes adaptados. Ao se planejar as aulas para estudantes surdos, devem-se levar em consideração suas características comunicacionais e também a falta de acessibilidade em muitas mídias que poderiam contribuir com informações importantes fora da sala de aula.

O ensino de disciplinas científicas pode trazer explicações e reflexões sobre fenômenos naturais e ajudar na tomada de decisões importantes em diversas áreas como a saúde. Por isso, acreditamos que o ensino de Ciências para surdos é fundamental para que esses sujeitos possam exercer sua cidadania de maneira mais consciente, já que, muitas vezes, só terão acesso a determinados conteúdos na escola.

Destacando especificamente a disciplina Química, a escassez de sinais e materiais acessíveis para surdos é muito grande, além disso, é uma disciplina que demanda muita abstração e necessidade de criação de modelos mentais. Desta forma, ensinar Química para surdos vai muito além ministrar aulas em língua de sinais. Não se pode negar a importância da primeira língua no processo de ensino, mas ela por si só não basta. A produção de materiais acessíveis, o uso de mídias apropriadas e a forma de abordagem do conteúdo em sala de aula são de suma importância para o desenvolvimento do conhecimento científico desses alunos.

A utilização da ferramenta digital SinQui, agregada à uma dinâmica de sala de aula pensada do ponto de vista da cultura surda, visa a estimular a construção do conhecimento em Química. Adequações sempre serão necessárias para que o processo de ensino seja cada vez mais apropriado aos estudantes, por isso acreditamos que a pesquisa contínua acerca do assunto é fundamental para nos manter atualizados e mais próximos de uma educação significativa para nossos estudantes.



Referências

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm Acesso: julho 2023

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso: julho 2023

CAPOVILLA, F. C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n.1, v.6, p.99-116, 2000.

CHASSOT, A. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CHASSOT, A. *Educação consciência*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

CHAVES, I.;MORI,M. A pesquisa narrativa: uma abordagem teórico metodológica sobre o silêncio do existir e o mistério das palavras. In: GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. (Org.) *Pesquisa, Alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

CAMPELLO, A. R. Aspectos da visualidade na educação de surdos. 2008, 245f, Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>. Acesso em: jun. 2023.

DIAS, V.L.L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006, Dissertação de Mestrado. UERJ, Rio de Janeiro.

FELIPE, T.A. Os processos de formação de palavra em LIBRAS. ETD - *Educação Temática Digital*, Campinas, vol. 7, nº 2, p. 200-217, jun 2006.

FERNANDES, J. M. Propostas metodológicas alternativas para a educação inclusiva a surdos: enfoque nos conteúdos de balanceamento de equações químicas e estequiometria para o ensino médio. 2016, 124f, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. Acesso 14 de set., 2019, <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1713>

FERNANDES, J.M.; SALDANHA, J. C.; LESSER, V.; CARVALHO, B.; TEMPORAL, P.; FERRAZ, T.A.S. Experiência da elaboração de um sinalário ilustrado de química em libras. *Revista Experiências em Ensino de Ciências*. Cuiabá, V.14, Nº.3, p. 28-47, 2019.

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

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

KELMAN, C.A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI. A.C.B.; MÉLO. A.D.B.; FERNANDES. E. (org). *Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KOHAN, W.; BERLE, S. Experienciar o pensar, pensara experiência: notas sobre um coletivo de pesquisa em educação. In: GUEDES, Adriana O.; RIBEIRO, T. (Org.) *Pesquisa, Alteridade e experiência: metodologias minúsculas*.Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

LACERDA, C.B.F. Um pouco de história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*. Campinas, XIX, nº 46, set 1998.

LANE, H. *A máscara da benevolência:a comunidade surda amordaçada*.Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEBEDEFF, T. B. Análise da Compreensão textual de surdos adultos de textos em língua de sinais e escritos, 26ª Reunião da ANDEP, 2003, Poços de Caldas. *O papel histórico da ANDEP na produção de novas políticas*.2003. p. 237-247.

LEBEDEFF, T. B. *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro:Wak editora, 2017.

LIMA, M.S.C. Surdez e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito. 2004, 271f, Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LODI, A.C.B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, nº 3, set/dez 2005.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017.



MARTINS, E. Cultura, educação e novas tecnologias em Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. 2005,204f, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MONTEIRO M.S. *LIBRAS* em contexto. Livro do Professor/Instrutor - Curso Básico - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos/ MEC - SEE, 2001, p.23.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. A proposta curricular de Química do estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. *Química Nova*, v.23, n2, p.273-283, 2000.

ORSONI, L.C.A.M. A produção de sentidos da surdez e de filhos surdos. 2007, 172f, Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

PEREIRA, L. de L. S.; BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C. Aula de Química e Surdez: sobre Interações Pedagógicas Mediadas pela Visão. *Química Nova na Escola*, v.33, n1, p.47-56, 2011.

PERLIN, G. e MIRANDA, W. Surdos: o Narrar e a Política In Estudos Surdos - Ponto de Vista: *Revista de Educação e Processos Inclusivos* nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.

PERLIN, G. *Identidades surdas*. In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Org. Carlos Skliar-7. ed.- Porto Alegre: Mediação, 2015.

PIMENTA, M.L. Produção e compreensão textual: um estudo comparativo junto a universitários surdos e ouvintes. 2008, 277f, Dissertação de Doutorado. Instituto de Psicologia da UnB, Brasília.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMPELOTTO, E.M. Processo e produto na educação de surdos. 1993, Dissertação de Mestrado. 1993, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S.; SOUZA, Rafael. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências. *Roteiro, Joaçaba*, v.41, n.1, p.135-154, jan.-abr., 2016.

ROCHA, S. *O INES e a educação de surdos no Brasil - aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. vol. 1. Rio de Janeiro: INES, 2007.

RODRIGUES, C.H. Situações de incompreensão vivenciadas por professores ouvintes e alunos surdos na sala de aula: processos interativos e oportunidades de aprendizagem. 2008, 239f, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SALDANHA, J. C. O ensino de Química em Língua Brasileira de Sinais. 2011, 161f, Dissertação de Mestrado, Unigranrio, Rio de Janeiro.

SAMPAIO, C. S. RIBEIRO, T. Pesquisas com os cotidianos e formação docente: artes de fazer com. In: GARCIA, A. OLIVEIRA, I. B. (Org.) *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. 1.ed. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal*. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTOS, L.H.M.; DIAS, M.G.B.B. *Compreensão de textos em adolescentessurdos*. *Psicologia: Teoria e pesquisa*.14(3), 241-249, 1998.

SERPA, A. *Conversas; possibilidades de pesquisa com o cotidiano*. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, Carmen Sanches. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SOUZA, K. A. F. D.; CARDOSO, A.A. Aspectos macro e microscópicos de conceito de equilíbrio químico e de sua abordagem em sala de aula. *Química Nova na Escola*, n27, p.51-56, 2008.












SOUZA, S. F. de; SILVEIRA, H. E. *s Químicas em LIBRAS: A utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos*. *Química nova na escola*. São Paulo, 2011, vol. 33, nº 1, p. 37-46.












STROBEL, K.L. *A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas*. *Educação Telemática Digital*. Campinas, vol. 7, nº 2, jun 2006.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.















Apêndice 01: Quadro com os vídeos dos sinais disponíveis no SinQui em ordem alfabética e seus respectivos QRcodes que direcionam para os vídeos no canal do Youtube

Terminologias Químicas	QRcodes
Ânion	
Átomo	
Calor	
Cátion	
Dmitri Mendeleev	
Elemento Químico	
Elétron	
Eletrosfera	
Terminologias Químicas	QRcodes
Endotérmica	
Gasoso	
Íon	

Terminologias Químicas	QRcodes
Energia	
Energia Elétrica	
Energia Luminosa	
Energia Sonora	
Energia Térmica	
Ernest Rutherford	
Exotérmica	
Fenômeno físico	
Terminologias Químicas	QRcodes
Fenômeno químico	
Fusão	
Nêutron	



J. J. Thomson	
John Dalton	
Ligação Covalente	
Ligação Iônica	
Condensação	
Líquido	
Mistura heterogênea	
Mistura homogênea	
Molécula	
Núcleo	

Niels Bohr	
Próton	
Reação Química	
Solidificação	
Sólido	
Sublimação	
Substância composta	
Substância simples	
Vaporização/ebulição	



DEAF GAIN E A EDUCAÇÃO VISUAL EM UMA AULA DE FILOSOFIA PARA SURDOS: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DO CURTA ANIMADO FAZENDEIRO

*Deaf gain and visual education in a Philosophy class for deaf people: experiences
and perspectives from the animated short film Fazendeiro*



Rejane Lopes Rodrigues¹

(INES)



Priscila Silva Araújo²

(INES)



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

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



Resumo

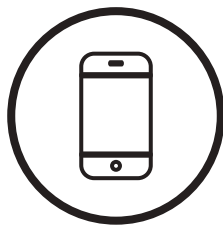
Este relato de experiência parte da ideia de *deaf gain*, desenvolvida pelos Estudos Surdos, para pensar em estratégias de educação visual no ambiente escolar. A partir da reformulação da surdez enquanto forma de diversidade sensorial e cognitiva, buscamos refletir de que forma a educação escolar de pessoas surdas pode ser potencializada através do uso das imagens em movimento. Afinal, sabemos que a “competência para ver” não é algo inato e pode ser aperfeiçoada através do uso das tecnologias visuais. Para tanto, utilizamos a exibição do curta de animação *Fazendeiro*, do diretor espanhol Albert Mielgo, em uma aula de Filosofia do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos - CAP/INES, para proporcionar uma vivência pedagógica centrada na linguagem cinematográfica e que também servisse de ponto de partida para a discussão de temas de grande relevância em nossa sociedade.

Palavras chave: *Deaf gain*; Surdez; Educação visual; Cinema; Filosofia.

Abstract

This experience report starts from the idea of deaf gain, developed by Deaf Studies, to think about visual education strategies in the school environment. From the reformulation of deafness as a form of sensory and cognitive diversity, we reflect on how the school education of deaf people can be enhanced through the use of moving images. After all, we know that the “competence to see” is not something innate and can be improved through the use of visual technologies. To do so, we used the exhibition of the animated short film *Farmer*, by the Spanish director Albert Mielgo, in a Philosophy class of the 1st year of High School at the Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos - CAP/INES, to provide a pedagogical experience centered on in cinematographic language and which also serves as a starting point for the discussion of topics of great relevance in our society.

Keywords: Deaf gain; Deafness; Visual education; Cinema; Philosophy.



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

<https://youtu.be/hDzirWYx0A4?si=zvHjLX1t6KZdg4XN>



Introdução

O surgimento e a institucionalização dos Estudos Culturais enquanto área de conhecimento e pesquisa acontece em 1964 com a fundação do *The Centre for Contemporary Cultural Studies*, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Este programa de pós-graduação inaugura um campo de investigação multidisciplinar que promove a intersecção entre diversas disciplinas e a quebra de paradigmas na forma de conceber a cultura e a sociedade.

Os Estudos Culturais repensaram as práticas e resistências dos indivíduos dentro de “subculturas”, não identificando a cultura como única e majoritária. Uma subcultura seria um grupo diferenciado em que os seus membros possuem a mesma identidade definida por base em fatores de idade, etnia, gênero, entre outras características. E dentro dos Estudos Culturais podemos identificar os Estudos Surdos, área de conhecimento que será abordada neste trabalho.

De acordo com Bauman e Murray (2010), os Estudos Surdos desenvolveram-se inicialmente a partir da ideia de “surdez como falta” ou “deficiência”. No entanto, a partir



da década de 1970, a comunidade surda começou a se ver como pertencente a uma minoria linguística ao invés de um grupo de pessoas ligadas pela incapacidade. Houve, com isso, uma mudança de perspectiva significativa nesta área de pesquisa: a identidade criada a partir da ideia de falta de audição deu lugar à ideia de que as pessoas surdas devem ser definidas por suas formas linguísticas, culturais e sensoriais de ser no mundo. Uma reformulação fundamental dos significados de “surdo”, da “perda” para “ganho”. É por isso que hoje os autores desta área de conhecimento afirmam que:

Os Estudos Surdos estão investigando as percepções que podem ser colhidas de pessoas surdas cujas estruturas cinéticas, espaciais e altamente visuais do pensamento e da linguagem podem lançar luz sobre os pontos cegos dos modos de audição de saber. (Bauman; Murray, 2010, p. 77).

Desta forma, passada a fase de reconhecimento da existência de uma cultura surda, os Estudos Surdos começaram a investigar os aspectos que permeiam a vida dos surdos, que fazem parte da sua história e que contribuem para o desenvolvimento da sua identidade, bem como as contribuições do modo de ser surdo para a humanidade. Esse reenquadramento da surdez como uma forma de diversidade e não como uma “falta” vai ser chamado de *deaf gain*³. O *deaf gain* é uma afirmação da surdez enquanto forma de diversidade sensorial e cognitiva, importante para pensarmos a educação de surdos a partir de outras perspectivas.

1 Reflexões sobre a educação de pessoas surdas a partir do termo *deaf gain*

O termo *deaf gain* foi utilizado pela primeira vez por Bauman e Murray (2009) na obra *Reframing: From hearing loss to deaf gain* e designa as habilidades que as pessoas surdas possuem em decorrência da sua surdez. Se no passado as práticas pensadas para os surdos eram de normalização audista⁴ e a luta das comunidades surdas focavam nas críticas às instituições médicas e educacionais de normalização⁵, a partir do século XXI emergiu uma nova frente teórica que valoriza as aptidões sensoriais e cognitivas desenvolvidas a partir da experiência da surdez. Essas ideias expressam noção oposta à deficiência auditiva e valorizam a luta pelo direito à diferença.

De acordo com o filósofo Jacques Derrida, em sua obra *Gramatologia* (1973), vivemos em uma cultura fonocêntrica, onde o pensamento é centrado na fala e, conseqüentemente, na escrita fonética. A sua crítica ao fonocentrismo – e a própria criação do termo – faz parte da crítica à ideia de que a supremacia da fala na linguagem é um atributo humano natural. Segundo Bubniak (2016, p. 29):

³ Deaf gain é uma expressão em língua inglesa que podemos traduzir por “ganho surdo”.

⁴ O termo “ ” refere-se à noção de superioridade do ouvinte em relação ao surdo ou da dominação ou opressão do surdo por aquele que ouve. (Bubniak, 2016)

⁵ Michel Foucault (1926-1984) foi o pensador que teceu importantes teorias acerca das relações de conhecimento, poder e normalização dos corpos. Em muitas obras como, por exemplo, *Vigiar e punir*, *Microfísica do poder* e *História da sexualidade*, o autor chama a atenção para a existência dos poderes de normalização presentes nas instituições médicas e escolares (Portocarrero, 2004). O conceito de “normalidade” surge no século XIX a partir do cientificismo, transformando os corpos desviantes em corpos “anormais”. Desta forma, houve por muito tempo a utilização dos conceitos desenvolvidos por Foucault para questionar a educação de sujeitos surdos que priorizava a oralização



O século XIX viu a Filosofia abraçar um conceito de linguagem e conhecimento que era exclusivamente baseado na fala. O fonocentrismo se institucionaliza, também, nos discursos médicos e educacionais destinados a normalizar as pessoas surdas. Para H-Dirksen Bauman, professor da Gallaudet University, nada exemplifica melhor a violência do fonocentrismo do que as instituições a que as crianças surdas eram submetidas com o propósito da oralização.

Desta forma, a ideia de *deaf gain* contribui para as discussões sobre as práticas contemporâneas da educação de surdos. Há, com isso, um reenquadramento das representações da surdez, não como falta sensorial, mas como uma forma de diversidade sensorial e cognitiva capaz de trazer contribuições para a sociedade.

Partimos do princípio de que há uma epistemologia surda. A maneira de experienciar o mundo pelos sujeitos surdos se dá em grande parte pela visão, já que a própria língua de sinais é uma língua viso-espacial. Desta forma, dada a imensa quantidade de informações processadas visualmente, não é de se estranhar que a aprendizagem pode ser melhorada quando a pedagogia se concentra em transmitir a informação visual. É por isso que o nosso trabalho dará ênfase às aptidões dos sujeitos surdos para as artes visuais e para a necessidade de potencializar o seu *deaf gain* nesta área.

A pedagogia tradicional afirma que o processo de letramento é essencial para o nosso desenvolvimento cognitivo e, por isso, precisa ser estimulado na educação. Sem deixar de lado a importância do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais para pessoas surdas, podemos também chamar a atenção para o uso de linguagens não escritas como estratégia para o desenvolvimento de conhecimento e pensamento crítico em escolas para ou com presença de pessoas surdas. As discussões sobre o que seria uma boa educação para este público estão acontecendo em conjunto com o surgimento e desenvolvimento de tecnologias de vídeo que permitem uma maior facilidade de produção de saber acadêmico em língua de sinais. Desta forma, acreditamos que o significado do discurso acadêmico para surdos pode ser mais proeminente se as dimensões visuais, espaciais e cinéticas da linguagem forem exploradas para o seu maior poder retórico.

Davis (2013), por exemplo, acredita que um projeto que pense além da “adaptação” do ensino para surdos, mas que leve em conta esta orientação visual, pode beneficiar tanto surdos quanto ouvintes.

2 O papel da escola na educação visual dos sujeitos surdos

Podemos afirmar que as funções cognitivas de uma criança se desenvolvem a partir da sua interação com o outro, bem como com a sua progressiva inserção nas práticas sociais do meio cultural em que vive. O desenvolvimento das novas tecnologias, por exemplo, mostra o quanto é necessário considerar que as mudanças no espaço da cultura transformam a experiência dos sujeitos, também interferindo nos seus modos de produzir cultura. A comunicação que se dá através de imagens tem ganhado cada vez mais espaço na formação das pessoas. Em nossa sociedade atual, as crianças convivem com múltiplas telas desde a mais tenra idade, muito antes de aprender a ler e escrever. Segundo Fernandes (2010, p. 50):



As funções culturais com que as crianças criam e inventam suas histórias inscrevem-se na história social dos homens. (...) As crianças já nascem em um contexto de leitura de práticas diversas e entremeadas do qual a imagem audiovisual faz parte. Isso permite que vejam de “outra forma” e tenham outros parâmetros para as suas narrativas, agora mais ancorado na visualidade.

Essas novas tecnologias ajudam a construir novas sensibilidades e tal realidade não pode ser desprezada quando refletimos sobre a educação escolar que buscamos para as próximas gerações.

Bergala (2008) desenvolve uma importante reflexão sobre o papel do cinema nas escolas. Segundo o autor, os filmes devem ser experimentados como vivência cultural escolar, como algo que transforma o sujeito, e não como suporte pedagógico de disciplinas e conteúdos específicos. Ele propõe uma forma de inserção do cinema na escola que redimensiona os dois campos - o cinema e a escola - atribuindo-lhes uma importância formadora para além das disciplinas escolares racionalmente organizadas nas várias seções de conhecimento, e para além da mera função de entretenimento com que a escola tradicionalmente tratou o cinema.

Podemos ainda afirmar que as narrativas audiovisuais não devem ser encaradas como uma complementação da mensagem escrita, do texto como é tradicionalmente entendido, mas são um outro texto que está tendo uma presença forte na educação e no cotidiano das crianças e também dos jovens. Obter conhecimento através de imagens em movimento é, hoje, uma prática social tão importante quanto a leitura de obras literárias, filosóficas ou científicas. E quando pensamos na formação de pessoas surdas, a importância desse meio de comunicação torna-se ainda mais relevante.

Em virtude de não escutarem, os sujeitos surdos substituem a audição pela visão como elemento constituidor da sua diferença: a experiência sensorial do mundo acontece em maior parte através da visão. No entanto, essa “competência para ver” não é algo inato, nem mesmo para uma pessoa surda: é preciso certa disposição, valorizada socialmente, para compreender, analisar e produzir qualquer informação difundida através da linguagem cinematográfica. Desta forma, faz-se necessário valorizar uma educação surda que se aproprie das tecnologias visuais para potencializar tal experiência do olhar.

3 Explorando a narrativa cinematográfica em uma aula de Filosofia

O curta de animação *Fazendeiro*, criado pelo espanhol Albert Mielgo com o título original *Jibaro* (uma palavra porto-riquenha que se refere a agricultores autossustentáveis), estreou em 2022, na terceira temporada da série *Love, death and robots*, produzida pela Netflix. Os episódios da série são independentes, não havendo necessidade de acompanhar todas as temporadas ou episódios de modo sequencial. A sinopse apresentada é a seguinte: “Um cavaleiro surdo e uma sereia mitológica se envolvem em uma dança mortal, repleta de sangue, morte e riqueza”. No entanto, ao analisarmos a narrativa com um pouco mais de profundidade, podemos perceber que a história possui diversos elementos que podem ser explorados e desenvolvidos a partir de uma perspectiva pedagógica muito interessante.



Em primeiro lugar, gostaríamos de retomar uma ideia que foi apresentada na segunda seção deste trabalho: acreditamos que a experiência do cinema deve ser encarada na escola como tendo uma finalidade em si mesma e não como suporte para ilustrar um conhecimento “ensinado” em sala de aula ou em um texto escrito. A experiência de exibição e discussão do curta *Fazendeiro* em algumas turmas do 1º ano do Ensino Médio do CAP/INES⁶ iniciou-se a partir de uma aula de Consciência Mítica, na disciplina Filosofia, com o pretexto de apresentar a figura mitológica da sereia, mas não terminou neste ponto, muito pelo contrário: o filme não só apresenta como protagonista um personagem surdo e sua limitação auditiva – que, na realidade, apresenta-se como uma grande vantagem no contexto da história – como também possui temas transversais muito pertinentes de serem trazidos para discussão em uma sala de aula como, por exemplo: 1) Visualidade e linguagem cinematográfica; 2) Relações entre cultura, religião e mito; 3) Relação do ser humano com o meio ambiente; e 4) Violência contra as mulheres.

O filme não possui diálogos ou narração, apenas som ambiente. A narrativa é apresentada através de imagens exuberantes, utilizando os recursos da linguagem cinematográfica para contar a história de forma dinâmica e emocionante. Trata-se de uma animação, mas a estética hiper-realista da fotografia não deixa essa característica tão evidente. Como personagens principais temos o cavaleiro surdo e a sereia. Apesar do nosso conhecimento sobre as sereias proceder principalmente do conto *A pequena sereia*, escrito em 1837 por Hans Christian Andersen, e de suas adaptações para o cinema pela Disney, este mito está presente em muitas culturas diferentes. A partir de uma rápida busca em sites na internet, podemos definir a figura mitológica da sereia da seguinte forma:

Sereia é uma figura da mitologia, presente em lendas que serviram para personificar aspectos do mar ou os perigos que ele representa. Quase todos os povos que dependiam do mar para se alimentar ou sobreviver, tinham alguma representação feminina que enfeitiça os homens até se afogarem. O mito das criaturas híbridas, representadas na mitologia grega, como um ser que continha o corpo de um pássaro e a delicadeza de uma mulher. Ao longo do tempo, transfiguram-se na Idade Média em mulheres metade peixe. (Wikipedia, 2017).

Importante ressaltar que a sereia, apesar de ser representada pela figura de uma bela mulher, é um monstro mitológico que seduz os homens com o seu canto e os leva para a morte. A sereia do filme é um pouco diferente do que estamos acostumados a ver porque é representada por uma figura feminina com pernas e possui referências estéticas de culturas como Índia, Norte da África e Europa Oriental. A ideia, segundo o diretor (Palaria, 2014), foi criar um ser mitológico repleto de joias e que quase não fosse possível ver a mulher por detrás disso.

⁶O CAP/INES é o Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos.





Figura 1: Print de tela do filme *Fazendeiro* - Sereia em sua dança mortal



Figura 2: Print de tela do filme *Fazendeiro* - Sereia observando o cavaleiro surdo

O filme tem duração de 17 minutos e começa com uma comitiva de homens, cavaleiros e clérigos, chegando a um local de natureza exuberante: logo de início vemos a floresta e logo depois um lago. A estética do grupo faz referência às indumentárias medievais, lembrando os colonizadores europeus que exploravam terras longínquas em busca de riquezas. O cavaleiro surdo aparece logo no início e podemos identificá-lo através de um primeiríssimo plano da sua orelha, onde aparece uma tatuagem de mão logo abaixo dela. Logo depois ele aparece em um plano médio conversando em língua de sinais com outro homem e, em seguida, o filme fica em silêncio, mostrando uma sequência do ponto de vista da surdez do personagem. O cavaleiro surdo é jovem, bonito, mas com “cara de poucos amigos”. Ao mesmo tempo em que se apresenta com o arquétipo do herói clássico, vestindo armadura reluzente, empunhando uma espada e em um cavalo branco, mostra uma personalidade de vilão.

No instante em que o cavaleiro surdo se afasta do grupo e encontra uma pepita de ouro nas margens do lago, surge a sereia que, com um “canto” que mais se assemelha a gritos



agudos, arrasta toda a comitiva para o fundo do lago. A expressão inicial dos homens ao ver a personagem feminina é de espanto e desejo, mas logo são levados para o trágico fim. É uma cena de uma beleza ímpar porque é representada através de movimentos de dança: tanto a sereia que se movimenta de maneira voluptuosa ao cantar, quanto os homens que são arrastados movimentando-se como se estivessem dançando e lutando ao mesmo tempo. O único que é salvo deste canto mortal é justamente o cavaleiro surdo. Ele observa toda a cena com expressão de surpresa e medo, sem entender o que está acontecendo.



Figura 3 Print de tela do filme Fazendeiro – Comitiva de cavaleiros e clérigos começam a escutar o canto da sereia

Neste momento da narrativa surgem algumas problemáticas relativas às interseções entre cultura, consciência mítica e religião, que podem ser trabalhadas com os alunos. Temas históricos também podem ser abordados.



Figura 4 Print de tela do filme Fazendeiro – Sereia no momento em que canta e dança para arrastar os homens para o fundo do lago

Ao observar a cena em que todos os homens são arrastados para o fundo do lago, o cavaleiro surdo tenta fugir, mas não consegue porque bate a cabeça em uma árvore e desmaia. A sereia, por sua vez, também não entende o que está acontecendo e a perplexidade diante

da impossibilidade de arrastar este homem para o fundo do lago com o seu canto transforma-se em curiosidade e, logo depois, em desejo por ele. Ao observar o cavaleiro surdo dormindo próximo ao lago durante a noite, ela vai ao seu encontro e realiza uma dança sensual em volta do seu corpo inerte. Ao acordar e perceber a presença dela, eles iniciam outra dança: ela, fugindo e ao mesmo tempo o seduzindo, e ele, indo atrás dela com o objetivo de roubar as joias que adornam o seu corpo. Em seu olhar, as expressões de medo, repulsa e ambição são evidentes.



Figura 5 Print de tela do filme Fazendeiro - Cavaleiro surdo e sereia juntos



Figura 6 - Print de tela do filme Fazendeiro - Plano detalhe da boca da sereia após beijar o cavaleiro surdo

Quando finalmente se encontram, a sereia beija o cavaleiro, mas tal beijo o machuca. Nesta cena fica ainda mais evidente a condição da figura mitológica da sereia: apesar de representada por uma bela e sensual figura feminina, ela é um monstro. Inicia-se então uma luta em que ele acaba conseguindo dominá-la, fazendo-a desmaiar depois de ser agredida. As cenas que se seguem são chocantes: com expressões bestiais, o cavaleiro surdo arranca todas as joias da sereia, deixando-a “nua” e ensanguentada. Por fim, joga o seu corpo inerte na água, afundando-o. Em nossa opinião, toda a sequência do filme que se inicia com a constatação do desejo da sereia pelo cavaleiro até o momento final em que ela é agredida e roubada por ele pode ser um excelente instrumento para iniciar junto aos alunos o importante e urgente



debate sobre a questão da violência contra as mulheres.

As cenas seguintes também podem ser utilizadas para iniciar uma rica discussão acerca da relação dos seres humanos com o meio ambiente na atualidade: ao “receber” o corpo vilipendiado e inerte da sereia, a natureza se revolta. As águas azuis e calmas da lagoa tornam-se vermelhas como sangue e são tomadas por um volume e força que atinge o cavaleiro em fuga, lançando nele a “maldição” da audição. Ao começar a ouvir os sons da natureza, o cavaleiro parece enlouquecer, tomado por um comportamento desesperado de alguém que não é capaz de suportar a nova condição. O que alunas e alunos surdos opinariam sobre esta situação? Poderíamos relacionar a falta de audição do personagem à ideia de *deaf gain*, desenvolvida pelos Estudos Surdos? Ou ainda relacionar com a questão que é colocada na comunidade surda sobre os benefícios e prejuízos do implante coclear?

Por fim, a sereia ressurgiu viva da água, porém completamente destruída e envergonhada. Agora o seu canto desesperado são gritos de dor, um lamento melancólico por toda a situação vivida. E mesmo sem forças, ela consegue finalmente arrastá-lo para o fundo da lagoa, como fez com todos os outros homens.

A experiência de exibição deste curta em três turmas do 1º ano do Ensino Médio do Cap/ INES aconteceu no primeiro semestre do ano letivo de 2023, quando trabalhávamos o conteúdo “Consciência Mítica”, nas aulas de Filosofia. No entanto, como já falamos anteriormente, apresentar a personagem mítica sereia através da exibição de um filme foi apenas um pretexto para inserir no processo de ensino-aprendizagem outros temas que julgamos importantes do contexto da educação escolar, bem como para estimular a familiaridade dos alunos com a linguagem cinematográfica. Como também já falamos, levar em conta a importância da visualidade é um processo que atravessa diretamente a ideia de *deaf gain* no que diz respeito a uma experiência pedagógica que valoriza e estimula as habilidades das pessoas surdas.

Em um primeiro momento, perguntamos aos alunos, sempre em Libras, se eles sabiam o que é uma sereia. Apesar de a maioria ter respondido que sim, começamos a aula contando a narrativa presente na obra *Odisseia*⁷, de Homero (1976). Também utilizamos a internet para buscar e compartilhar imagens relacionadas ao que estávamos discutindo, inclusive para fazer a oposição entre a figura mitológica grega da sereia e a representação profundamente transformada pelo conto infantil de Hans Christian Andersen, presente no imaginário popular nos dias de hoje: a de uma bela jovem, com corpo de peixe da cintura para baixo, que anseia ter pernas e poder viver entre os seres humanos. A palavra sereia, em português, vem do latim *syren*, ou “sirenas”, figura mitológica que na verdade era uma mulher-pássaro, com asas e garras. Segundo Nunes (2023), apenas a partir da Idade Média é que começou a ser representada com cauda de peixe porque as asas passaram a ser associadas a anjos e ao paraíso. No Canto XVII da *Odisseia* (1976, p. 144), Homero descreve o momento em que a deusa Circe instrui Ulisses sobre como passar pela região das sereias sem ser levado à destruição:

⁷ A *Odisseia* é um dos principais poemas épicos da Grécia Antiga, atribuída a Homero. A obra foi elaborada em séculos de tradição oral e teve a sua forma fixada por escrito por volta do século VIII a. C. O poema relata o regresso de Odisseu (ou Ulisses, em latim) da Guerra de Troia. Ele demorou dez anos para retornar para a sua terra natal, Ítaca, e nesse tempo viveu muitas aventuras: uma das mais importantes é quando, em alto mar, ele resolve ouvir o canto das sereias, mas sem correr o risco de ser devorado por elas. Para tanto, ele pede aos outros homens para taparem os ouvidos com cera e se amarra ao mastro do navio para não ser arrastado para a morte.

Hás de deparar-te primeiro com as sereias, cuja harmonia atormenta e fascina os que a escutam. Quem se aproxima delas, por ignorância, esposa e filhos não mais verá em seus doces lares. A vocal melodia o atrai aos prados, onde se acumulam ossos de humanos e podres carnes. Passe avante. As orelhas dos teus sócios com cera tapes; que ensurdeçam de todo. Ouvi-las tu podes, contanto que esteja atado de pés e mãos no mastro, e se, absorvido pelo prazer, ordenares que te soltem, que os companheiros amarrem-te com mais força.

Abaixo algumas imagens que ilustram a representação mitológica da sereia:



Figura 7 Vaso grego representando Odisseu e as sereias (Século V a. C.).
Acervo: Londres, Museu britânico



Figura 8 - *As sereias e Ulisses* (1825), de William Etty





Figura 9 - *Ulisses e as sirenas* (1891), de John William Waterhouse

O filme foi exibido para os alunos duas vezes seguidas, para que eles pudessem compreender com mais clareza a narrativa. Podemos afirmar que a obra foi recebida de forma bastante receptiva e serviu como ponto de partida para várias perguntas e comentários. Um dos alunos, por exemplo, associou a estética da sereia do filme com a personagem Iara, presente no folclore brasileiro. Segundo a narrativa conhecida por ele, esta sereia guardaria um pote de ouro no fundo dos rios e a morte de muitos homens por afogamento seria justificada através da existência dela, em regiões em que a lenda está presente. O cavaleiro surdo também gerou muito interesse por parte dos alunos e, apesar de ser apresentado como um vilão, gerou contentamento pela questão da representatividade. Alguns alunos relataram a dificuldade em encontrar personagens surdos em obras literárias ou audiovisuais. Colocamos, ainda, guiados pela cena em que o cavaleiro surdo é “punido” por tudo o que fez com a sereia e começa a ouvir pela primeira vez, algumas questões relacionadas à experiência do “voltar a ouvir” ou “ouvir pela primeira vez” após um implante coclear e pedimos a opinião dos alunos sobre o assunto: o debate foi acalorado e bem ilustrativo sobre o que representa esta questão entre a comunidade surda.

Por fim, levantamos a problemática da questão da violência sobre as mulheres e a mensagem do filme no que diz respeito à relação do ser humano com o meio ambiente. No que diz respeito ao primeiro ponto, muitos alunos fizeram comentários e perguntas sobre o significado das expressões “relação tóxica” e “relação abusiva”. Aproveitamos a oportunidade para explicar os diversos tipos de abuso que podem estar presentes em uma relação afetiva, entre os quais a violência física, sexual, psicológica, patrimonial e moral. Como já comentamos anteriormente, a cena em que o cavaleiro surdo agride a sereia é bastante chocante e não há como não provocar este tipo de reflexão. E em relação ao segundo ponto, também não faltaram exemplos de catástrofes climáticas que estão cada vez mais acontecendo atualmente para ilustrar o assunto. Todos os temas trabalhados puderam contar com auxílio de imagens e notícias facilmente encontradas em sites de busca na internet.

Para concluir, podemos afirmar que todo o processo aqui descrito promoveu entre todos, professoras, alunas e alunos, muito interesse, engajamento e boas reflexões. Desta forma, acreditamos que um curta de 17 minutos, uma obra de extraordinária beleza visual como o curta de animação *Fazendeiro*, pôde servir como suporte pedagógico para: 1) Potencializar

a experiência cinematográfica do olhar na educação escolar de pessoas surdas, em sintonia com as ideias do *deaf gain*; e 2) Ser utilizado como ponto de partida para a discussão e esclarecimentos sobre alguns temas de grande importância em nossa sociedade atual. Esses dois pontos contemplam em muitos aspectos a concepção de educação crítica e de qualidade para pessoas surdas que tanto desejamos.

Referências

- BAUMAN, H-D.; MURRAY, J. J. *Reframing: from hearing loss to Deaf Gain*. New York: Deaf Studies Digital Journal, 1. 2009.
- BAUMAN, H-D.; MURRAY, J. J. Deaf studies in the 21st century: deaf gain and the future of human diversity. In: NATHAN, P.; MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press, 2010, p. 113-142.
- BERGALA, A. A hipótese-cinema. *Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink - CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BUBANIK, F. P. *Cinema surdo: uma poética pós-fonocêntrica*, 2016, 117 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. 2.ed. Trad. de Miriam Chnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- DAVIS, L. J. Introduction: Normality, power and culture. In: DAVIS, Lennard J. *The disability studies reader*. Nova York: Routledge, 2013.
- DUARTE, R. *Cinema & educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FAZENDEIRO. Alberto Mielgo. Netflix. EUA: 2022. [serviço online de streaming]. (17 minutos), colorido.
- FERNANDES, A. H. O cinema e as narrativas de crianças e jovens: reflexões iniciais. *Revista contemporânea de educação*, vol. 5, n. 10, p. 49-64, jul/dez 2010.
- HOMERO. *Odisséia*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.
- LOPES, C. M.; VEIGA-NETO, A. Mercadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 81-100, jul./dez., 2006.
- MARTINS, F. C. *Discursos e experiências de sujeitos surdos sobre audismo, deaf gain e surdismo*, 2013, 11 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- NUNES, P. O mito das sereias: origem e simbologias. *Fantástica Cultural*, 15 jun. 2023. Disponível em: <https://www.fantasticacultural.com.br/artigo/11111/o-mito-das-sereias-origens-e-simbologias>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- PALEARI, G. A relação entre dança e animação em *Love Death and Robots*. *Portal MUD*, 2014. Disponível em: <https://portalmud.com.br/portal/ler/a-relacao-entre-danca-e-animacao-em-love-death-and-robots>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- PORTOCARRERO, V. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 29, p.169-185, jan/jun 2004.
- SEREIA. In: WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikipedia Foundation, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sereia>. Acesso em: 25 jul. 2023.



ASSESSORIA LINGUÍSTICA: O LADO PEDAGÓGICO DO PROFISSIONAL TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LIBRAS

*Linguistic consultancy service: the pedagogical side of the
professional Libras translator-interpreter*



Adriana Gomes Pereira¹

(INES)



Ana Cristina de Souza Flores²

(INES)



Aline L. de A. Campos³

(INES)



¹Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, RJ; adriana.pgomes@ines.gov.br

²Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, RJ; asouza@ines.gov.br

³Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, RJ; alinelastorina@ines.gov.br



Débora Cristina T. dos Santos⁴

(INES)



Eduardo da Silva e Silva⁵

(INES)



Érica Cristina da S. e Silva⁶

(INES)



Lorena Sousa dos Santos⁷

(INES)



Resumo

O artigo visa tratar sobre o serviço de consultoria linguística, ofertado pelos tradutores-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, lotados do Departamento de Educação Básica - DEBASI aos professores do segundo segmento do Colégio de Aplicação Cap-INES e a relevância deste atendimento para a prática docente em uma interlocução direta, compreendendo aspectos linguísticos, culturais e identitários. Também tem o objetivo de ressaltar a diferencial que o suporte de consultoria proporciona ao seu público-alvo, sobre a perspectiva do vínculo e autonomia com seu alunado. O docente, ao recorrer ao serviço de consultoria, busca estratégias e soluções para conduzir seu discurso, seu trabalho sem a intervenção do mediador linguístico, a fim de atrair seu público, o alunado, para que haja o relacionamento, a troca, o diálogo, a alteridade e o conforto linguístico, culminando em um trabalho conjunto entre os dois, que gere o produto final: a troca dos saberes entre ambas as partes.

Palavras chave: Consultoria Linguística; Autonomia; Conforto Linguístico.

⁴Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, RJ; dcristina@ines.gov.br

⁵Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, RJ; eduardoss@ines.gov.br

⁶Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, RJ; ecristina@ines.gov.br

⁷Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, RJ; lorenas@ines.gov.br



Abstract

The article aims to discuss the linguistic consultancy service, offered by translators and interpreters of Brazilian Sign Language and Portuguese Language, assigned to the Department of Basic Education - DEBASI to teachers of the second segment of the Colégio de Aplicação- Cap/ INES and the relevance of this service for teaching practice in a direct dialogue, understanding linguistic, cultural and identity aspects. It also aims to highlight the difference that consultancy support provides to its target audience, from the perspective of bonding and autonomy with its students. The teacher, when using the consultancy service, seeks strategies and solutions to conduct his speech, his work without the intervention of the linguistic mediator, in order to attract his audience, the students, so that there is relationship, exchange, dialogue, otherness and linguistic comfort, culminating in joint work between the two, which generates the final product: the exchange of knowledge between both parties.

Keywords: Linguistic consultancy service; Autonomy; Linguistic comfort.



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

https://youtu.be/32uTkIfx50c?si=Y22x_d4yGVnryuwJ



Introdução

A educação de surdos passou por três importantes períodos metodológicos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Iremos nos ater ao terceiro, pois este orienta o trabalho educacional no Instituto Nacional de Educação de Surdos, entendendo a Língua Brasileira de Sinais - Libras, enquanto língua de comunicação, expressão e principalmente instrução dos sujeitos surdos.

O artigo versará sobre o serviço de consultoria linguística, ofertado pelos tradutores-intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, lotados no Departamento de Educação Básica - DEBASI, e como o mesmo está relacionado às práticas pedagógicas bilíngues no segundo segmento do Colégio de Aplicação - Cap-INES. Conforme as atribuições prescritas no edital MEC-INES, 09/2012, o profissional tradutor-intérprete do Instituto atua assessorando nas atividades de ensino do corpo docente e discente.

O público alvo em destaque serão os professores que usufruem do serviço de consultoria linguística, o qual demanda do consultor saberes linguísticos, socioculturais e identitários, os quais de forma relevante contribuem para autonomia e gestão do próprio discurso, sem a intervenção direta do tradutor-intérprete, junto ao seu alunado. Albres (2015), sobre as práticas do intérprete educacional, afirma que o trabalho colaborativo entre professor e intérprete possibilita que questões linguísticas e metodológicas estejam presentes no planejamento e aplicação das práxis pedagógicas. Embora a dinâmica de atuação dos intérpretes do Cap-INES seja um pouco diferenciada dos profissionais citados pela autora, pois estes atuam no espaço educacional inclusivo, existem pontos pertinentes à realidade dos profissionais do Instituto.

No INES é essencial que sejam estabelecidos vínculos do professor com seu alunado, sem a intervenção do mediador linguístico no ato do discurso, pois ele necessita atrair seu



público, o aluno, para o palco das discussões, a fim de que haja o relacionamento, a troca, o diálogo, a empatia e o conforto linguístico, culminando em um trabalho conjunto entre os dois, que gere o produto final: a troca dos saberes entre ambas as partes.

A consultoria, segundo Rodrigues (2012), é um serviço de auxílio que visa proporcionar uma independência daquele que busca o consultor, porquanto são estabelecidos processos de ensino e aprendizado. O intérprete é o profissional que agrega saberes linguísticos, capaz de diagnosticar a real necessidade, o tipo de abordagem, suprimindo pontos voltados à competência comunicativa sobre o viés da gramática, do léxico, da semântica, da pragmática, sociolinguística e aspectos culturais.

O presente artigo trata-se de um estudo qualitativo, a partir de discussões em equipe unindo a teoria e a prática, associadas aos registros documentais, legislativos e autores consagrados no campo da educação de surdos. Para tal analisou-se documentos como o Projeto Político Pedagógico do INES (2011), que trata das especificidades do Instituto, a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras, Quadros e Lodenir (2004) sobre linguagem e comunicação, Faraco (2009) expondo a relação dialógica através do discurso, Lacerda e Santos (2014) refletindo sobre o trabalho do tradutor-intérprete de Libras, entre outros.

Com base nas atribuições dos intérpretes de Libras do INES atreladas ao edital do Instituto, mencionado anteriormente, o artigo pretende refletir sobre a contribuição e atuação indireta do tradutor-intérprete de Libras, através da consultoria ofertada aos docentes, os quais de forma autônoma ministram suas aulas em Libras.

Na consultoria linguística veremos os aspectos pertinentes às abordagens e necessidades apresentadas pelo público-alvo, e com a equipe, através dos parâmetros linguísticos, identifica o contexto com questões de ordem semântica, pragmática, lexical, sintática e dialógica.

1 Consultoria linguística, o que é?

Segundo o dicionário Dicio (<https://www.dicio.com.br/consultoria>), a consultoria trata-se de orientações específicas direcionadas às necessidades da clientela, através do compartilhamento dos saberes técnicos de um profissional. O dicionário Priberam (<http://dicionario.priberam.org/consultoria>) descreve ser a consulta ou conselho por meio de um consultor, através de pareceres técnicos, visando diluir as dificuldades, focando nas especificidades dos problemas existentes com diretrizes fundamentadas.

Vejamos o conceito da ciência linguística. Martelotta (2011, p. 15) tem razão ao afirmar, “ser pouco esclarecedor a definição da linguística, ser a disciplina que estuda cientificamente a linguagem”. Quadros e Karnopp (2004, p.16) afirmam ser ela a ciência que elucida os fatos linguísticos, trata a descrição das línguas e a explicação dos fatores comuns, com o objetivo de “desvendar os princípios independentes da lógica e da informação que determinam a linguagem humana”. As mesmas relatam que há um desconhecimento sobre a área da linguística, e que ela não se resume ao uso de diferentes línguas ou gramáticas normativas. Ressaltam que a ciência tem a preocupação com a



natureza da linguagem e da comunicação, com o papel de desvendar a complexidade da linguagem humana, assim como as formas criativas da comunicação. A linha investigativa da linguística, ainda em Quadros e Karnopp (2004), procura as respostas para os problemas essenciais referentes à linguagem e comunicação:

Qual é a natureza da linguagem humana? Como a comunicação se constrói? Quais os princípios que determinam a habilidade dos seres humanos em produzir e compreender a linguagem? (Quadros, Karnopp, 2004, p. 16).

As autoras também apontam a vasta área de estudo da linguística:

A área da linguística está crescendo como área de estudo, apresentando impacto nas áreas voltadas para educação, antropologia, sociologia, psicologia cognitiva, ensino de línguas, filosofia, informática, neurologia e inteligência artificial (Quadros, Karnopp, 2004, p. 16).

Dentro do vasto campo de estudo da linguística há a linha de consultoria linguística, a qual é expressiva no âmbito da revisão de textos e publicações, assim como nas traduções de uma língua fonte para uma língua alvo, mas, segundo o consultor linguístico Rodrigues (2012), em seu artigo publicado na revista “Gente & Negócios”, informa que esta mesma linha de consultoria linguística, consegue se expandir para uma atuação tão relevante e presente na demanda de “Assessoria Comunicativa” (<https://blogdanielrodrigues.com/2012/09/26/afinal-o-que-e-consultoria-linguistica/>). Para Rodrigues, tal assessoria visa dar autonomia à sua clientela, a qual tem o objetivo de alcançar seu público alvo através do discurso, fazendo com que o mesmo tenha o protagonismo e relevância em seus diálogos e interlocuções, independente de qual seja a área profissional. Ele afirma que a expertise dos profissionais colaboradores de consultoria linguística de sua empresa está abalizada no conhecimento linguístico, no ensino- aprendizagem, na abordagem de ensino, visando dar conta do déficit comunicativo associado aos aspectos gramaticais, lexicais, semânticos, extralinguísticos associados aos fatores pragmáticos, sociolinguísticos e culturais.

2 Quem é esse consultor no Cap-INES?

A comunidade surda, através de suas incansáveis lutas, conquistou o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais enquanto língua de comunicação e expressão:

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

Além disso, o Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, discorre em um capítulo sobre o intérprete de Libras e sua formação, além de garantir nos espaços públicos



e privados a atuação desse mediador linguístico.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (Brasil, 2005).

O trabalho do tradutor-intérprete no âmbito educacional vem sendo ressignificado, uma vez que seu conhecimento e atuação são perpassados por peculiaridades da área educacional para além do domínio e fluência na Libras.

Albres (2015) defende que primordialmente o intérprete educacional deve intermediar as relações estabelecidas entre o discente surdo e os demais sujeitos. Nessa perspectiva, esse profissional precisa ter competência linguística tanto em Libras, quanto em Língua Portuguesa, compreendendo a estrutura de ambas as línguas.

A profissão do tradutor-intérprete de Libras foi reconhecida no dia 1º de setembro de 2010 pela Lei nº. 12.319 e assim suscitou novas discussões sobre a atuação deste profissional tendo em vista que.

[...] processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais aproximadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos (Quadros, 2004, p. 27).

Nessa perspectiva, quando falamos de tradução e interpretação, falamos de dois processos linguísticos e culturais com suas particularidades, isto é, o da língua fonte e o da língua alvo. O intérprete de Libras - Língua Portuguesa será um conhecedor profundo de ambas as línguas e prerrogativas culturais com competência profissional na área de tradução e interpretação.

É de suma importância que o intérprete exerça sua profissão com qualidade e responsabilidade, uma vez que contribui para a garantia da comunicação, acesso à educação e informação da pessoa surda.

2.1 O trabalho do intérprete no Cap-INES

Tendo em vista que o Cap-INES tem como eixo norteador a educação bilíngue, sendo a língua de instrução a Libras, e a segunda língua a Língua Portuguesa na modalidade escrita, os tradutores-intérpretes do Instituto atuam em várias vertentes. Segundo o edital MEC/INES Nº 09/2012 (2012, p.1), há atribuições que estão voltadas para traduzir documentos, informes institucionais, materiais didáticos pedagógicos ou técnicos próprios do Instituto. As traduções são realizadas dentro da estrutura da instituição com estúdio profissional.

As funções atribuídas no edital estão vinculadas aos parâmetros pedagógicos, sócio-interativos, curriculares e culturais.



Além do suporte tradutório, outro atributo é a área de interpretação em Libras / Língua Portuguesa / Libras em reuniões, eventos internos, cursos, atividades escolares da instituição onde estejam presentes servidores do INES que ainda não tenham domínio / fluência na Libras, atividades curriculares e extracurriculares internas ou em outras instituições em que o INES se fizer presente acompanhando o corpo discente ou profissionais surdos em situações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem (INES, 2011, p 37) .

A consultoria linguística também surge dentro desse cenário com toda carga pedagógica, social e cultural. A demanda dentro desse contexto acadêmico ocorre de forma orgânica, flui naturalmente com a procura do corpo docente, discente e também de outros servidores e colaboradores, aos intérpretes para consultar sinais, significados de palavras em contextos diversos, estruturas e respectivos parâmetros linguísticos. O foco desse artigo está voltado para consultoria ofertada ao corpo docente.

3 O lado pedagógico

Todos que atuam no espaço acadêmico sempre de forma direta ou indireta estarão contribuindo dentro do espaço escolar de forma pedagógica dentro de suas atribuições.

A equipe de intérpretes do DEBASI apesar de não atuar de forma frequente interpretando as aulas no Colégio de Aplicação - Cap-INES, tem um perfil educacional, pois está inserido dentro desse contexto, atuando com docentes e discentes na maioria das vezes fora da sala de aula. Kelman (2008 apud Costa, 2017, p.46), em suas pesquisas sobre o trabalho conjunto entre professores e profissionais tradutores-intérpretes de Libras, ressalta o termo codocência, o qual aplica-se ao trabalho compartilhado e com planejamento integrado, dinâmico e interativo entre ambos os profissionais, ou seja, uma atuação antes, durante e após o processo educativo. Embora os intérpretes do DEBASI não atuem integralmente em sala de aula sob a perspectiva da bi-docência, que segundo a autora, refere-se apenas à atuação dos dois profissionais no mesmo espaço físico (p. 46), de fato, a equipe agrega traços de uma codocência, quando discute com o docente os conceitos e intervém no processo do discurso planejado, antes de concretizá-lo na sala de aula.

O serviço de consultoria linguística prestado pela equipe de TILSP do DEBASI tem aproximação com a codocência, pois a consultoria também permite o compartilhar dos saberes, a intervenção técnica para a resolução das questões linguísticas no trânsito de uma língua linear (Albres, 2014, p. 101) de modalidade oral para uma língua simultânea (Ibid., p. 101) de modalidade gestual-visual. No período da pandemia de Covid-19, a equipe realizou assessorias com professores novos, iniciantes no contexto da surdez, que acatavam os conselhos, alterando seus planejamentos. Por isso o uso do termo similaridade, pois a consultoria, não exige uma construção e discussão conjunta do planejamento, culminando na parceria e atuação de ambos profissionais na sala de aula como na codocência (Pereira; Heberlein, 2023, p. 199). Portanto, na demanda da consultoria, as construções



e planejamentos do solicitante, são apresentados, para serem dissecados e resolvidos na assessoria, sendo passível de ocorrer novos ajustes daquele que busca a consultoria, mas exige a troca e dialogicidade existentes na codocência.

Sobre o trabalho planejado, Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 196) refletem a respeito do tradutor-intérprete ter acesso à temática, ou conteúdo antecipadamente, sob a ótica inserida no contexto escolar incluso. Tal visão das autoras é pertinente e deve ser aplicada em qualquer âmbito na educação de surdos, como no campo interpretativo ou tradutório, a fim de que haja um trabalho compartilhado entre professores e TILSP, cujo objetivo seja atingir um trabalho de parceria para desenvolvimento de práticas que beneficiem o processo ensino e aprendizagem do alunado.

Mas o que significa planejamento no contexto escolar? Para alguns, talvez seja o mesmo que estabelecer uma lista de conteúdos a serem ensinados, em ordem cronológica; para outros, é seguir a ordem dos conteúdos imposta pelo livro didático. São inúmeras as definições de planejamento, mas Vasconcellos conceitua o ato de forma bastante clara, ao relatar que “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa.” (Lacerda; Santos; Caetano, 2014, p. 196).

As consultorias que surgem no Cap-INES são pontuais, e necessitam de resoluções imediatas, no momento que as questões acontecem. Também ocorrem após o planejamento do docente antes da aplicação em sala de aula, e aquelas agendadas com tempo prévio para estudo do conteúdo e planejamento dos consultores linguísticos. De fato toda ação voltada para a linha de raciocínio, organização e estudo prévio são fundamentais para atender as demandas da clientela. Vasconcellos (2000 *apud* Lacerda, Santos e Caetano, 2014, p. 196-197), continua os desdobramentos sobre o planejamento conceituando que:

[...] o planejamento é uma construção necessária para a mediação teórica, e deve ser pensado com a finalidade de fazer algo acontecer, de concretizar ideias e, para tal, é importante que haja uma previsão do desenvolvimento da ação, considerando-se fundamentalmente as condições objetivas e subjetivas envolvidas nesse processo. ((Lacerda; Santos; Caetano, 2014, p. 196, 197.

Uma consultoria que permitiu a equipe de TILSP experimentar uma construção de saberes de forma prévia, visando um trabalho compartilhado e planejado, foi referente às escolhas lexicais baseadas no livro “Emocionário: Diga o que você sente” (Pereira, 2018). O livro é um dicionário de emoções repleto de sinônimos. A professora antes de trabalhar o livro com seu alunado proporcionou com envio prévio do material, um tempo dialógico e reflexivo no atendimento “face a face de caráter intrinsecamente social interativo” (Faraco, 2009, p. 64):

As questões lexicais pendentes da professora foram resolvidas na consultoria porque houve uma interação com profissionais, que antecipadamente entraram na linha de discussão e preparo, para obter um atendimento efetivo com sentido. Não foi uma relação dialógica focada apenas no sistema linguístico, segundo Bakhtin (1929-1963 *apud* Faraco, 2009, p. 66), ou seja, “entre palavras em um dicionário, entre morfemas, entre palavras de uma sentença, entre unidades sintáticas e etc.”. (Faraco, 2009, p. 64).



Relações dialógicas através da consultoria com a professora, a qual teve aplicação efetiva do seu conteúdo com o corpo discente:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (Faraco, 2009, p. 64).

Além de abarcar as relações dialógicas bakhtinianas dentro desse âmbito educacional, Albres (2015, p. 94, 95) afirma que o profissional tradutor-intérprete precisa ter os seguintes saberes: linguístico que agregue o conhecimento sobre o processo de interpretação; o discursivo sobre o domínio dos modos de enunciados diferentes entre os interlocutores; o disciplinar associado ao saber terminológico-conceitual pertencente à grade curricular, e o pedagógico que reflete no conhecimento dos pontos os quais atendem às necessidades educativas associadas à pedagogia visual e às peculiaridades da Língua Portuguesa. Albres (2015) trata a respeito do TILSP atuante em sala de aula, mas seus conceitos também se aplicam à realidade dos profissionais tradutores-intérpretes do Cap INES, como Kelman (2008, apud Costa 2017).

4 O cliente e suas demandas

A ação do Padre Aguilar não se resume ao trabalho que desenvolveu no Colégio de Surdos-Mudos de Guimarães, embora tenha sido neste local que desenvolveu e aperfeiçoou o seu método de ensino.

Quando em 1877 o Colégio foi encerrado por falta de verbas, o Padre Aguilar não se deu por vencido e dirigiu uma petição à Câmara Municipal do Porto que lhe foi concedida abrindo o primeiro instituto de surdos desta cidade, o Instituto Municipal de Surdos-Mudos do Porto apresentando nesse mesmo ano como referirmos anteriormente os resultados obtidos pelos seus alunos surdos de Guimarães. A partir da fundação deste instituto nunca mais a cidade do Porto deixou de ter uma escola dedicada a este tipo de ensino. Também neste instituto o Padre Aguilar desenvolveu o seu método de ensino, embora por pouco tempo já que veio a falecer em 1879, mas a semente do seu trabalho estava lançada, e seria desenvolvido pelo seu sobrinho Eliseu de Aguilar, que o substituiu como diretor do Instituto Municipal de Surdos-Mudos do Porto. Todavia, ao nível da educação de surdos, Portugal estava ainda muito aquém de outros países e a capital Lisboa desde 1860 que não tinha qualquer resposta para a educação das crianças surdas. Até que em 1887 a Câmara Municipal de Lisboa funda o Instituto Municipal de Surdos-Mudos de Lisboa, que era tutelado pelos Asilos Municipais e, por não haver professores especializados neste tipo de ensino em Lisboa, é convidado Eliseu de Aguilar para chefiar os destinos do instituto lisboeta. Com a vinda de Eliseu de Aguilar para Lisboa, o Instituto Municipal de



Surdos-Mudos do Porto encerra. O Instituto de Lisboa abriu com quarenta alunos sendo Eliseu de Aguiar cumulativamente professor e diretor. Aqui Eliseu aplicou o método do seu que na época se chamava de método misto. Segundo Lourenço (1956, p. 82) “(...) O ensino da articulação era muito restrito e a leitura nos lábios nula (...)”.

Eliseu trouxe consigo para Lisboa a sua mãe e a sua irmã Sara, agora mais crescida e que se dedicou ao ensino das meninas surdas. Este instituto veio a ser incorporado na Casa Pia de Lisboa em 1905, onde passou a funcionar como secção.

Com o encerramento do Instituto Municipal de Surdos do Porto, é fundado em 1893 o Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto com a fortuna que José Rodrigues Araújo Porto deixou à Santa Casa da Misericórdia.

Assim, no final do século XIX, existiam de forma consolidada dois grandes institutos que davam resposta à generalidade dos surdos em Portugal: O Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto, no norte do país, e o Instituto de Surdos da Casa Pia de Lisboa, que respondia às necessidades dos surdos residentes no centro e sul do país.

Podemos assim afirmar que foi a tenacidade, a crença e conhecimento do Padre Aguiar que proporcionou que Portugal no final de 1900 contasse com uma resposta nacional para a educação de surdos.

Demanda 1: Como o pássaro ficou depois que a onda passou?

Sentença - Explícita (figura 1):

Glosa: < MAR, PÁSSARO VOAR, ONDA-GRANDE, PÁSSARO COMO?>



Figura 1 Sentença explicitada

Sentença - Implícita (figura 2):

Glosa: <PÁSSARO, MAR, VOAR-PERTO, ACONTECER INCIDENTE, O QUÊ?>



Figura 2 Sentença implícita





Figura 3 Sinal Vergonha



Figura 4 Sinal Timidez

Demanda 3: Sinal PODIA (figura 5)



Figura 5 Verbo PODER conjugado na 3ª pessoa do singular do pretérito imperfeito

5 “Depende do Contexto”!

Conhecem o enunciado “depende do contexto”? Essa frase é muito utilizada pela equipe de intérpretes, quando surgem dúvidas que giram em torno do sinal isolado, como o par palavra/sinal. A consultoria inicia-se com a linha investigativa, após a coleta dos dados detalhados (contexto), da análise, e dependendo da temática leva à pesquisa de

sinais, juntamente com a troca, “atividade social intrinsecamente dialógica” (Faraco, 2009, p. 115) e cultural, atingindo o propósito de encontrar o sinal mais apropriado ao contexto em questão.

Partindo do fator sociolinguístico e cultural veremos algumas dúvidas, sanadas na consultoria, e que passaram a ter sentido dentro do contexto:

Diálogo 1:

Professor (a):

- O aluno sempre fala palhaço; ele está me chamando de palhaça?

Tradutor-intérprete:

- Professor (a) por favor, qual foi o contexto?

- Avisei que teríamos teste, mas não foi possível e o aluno falou:

- Estudei para o teste, palhaço eu? - (Figura 6).

Glosa: <ESTUDAR, PROVA, PALHAÇA EU?>.



Figura 6 Sentença: “Estudei para o teste. Palhaço eu”?

Foi explicado ao docente que esse termo significa que ele estudou à toa (figura7), já que o teste foi cancelado



Figura 7 Sinal “À TOA”

Diálogo 2:

Professora:

- Estou falando a respeito de emprego, trabalho informal, conhecido como bico com os alunos.

- Um aluno relatou que tem trabalho informal, conhecido como bico, e fez sinal de



frango. - (Figura 8).

- Por que ele sinalizou trabalho frango?

Intérprete:

- O frango nesse contexto representa o trabalho informal bico.



Figura 8 Sinal FRANCO

Diálogo 3: Figura

Professor:

- Quero usar um sinal de comunicar.

(O sinal foi apresentado)

Professor:

- Mas esse sinal é de avisar!

Signo Avisar (figura 9) - Polissemia:

- Avisar;

-Comunicar;

-Dizer;

-Anunciar;

-Explicar;

-Informar

-Notificar



Figura 9 Polissemia na Libras

Diálogo 4:

Professor:

- O aluno falou: - Cheguei atrasado, ônibus cobra. -

- O que significa ônibus cobra?

Intérprete:

- O sentido ônibus cobra significa que o ônibus deu muitas voltas, por isso o atraso. (figura 10).

Glosa: <ATRASSO, ÔNIBUS COBRA>



Figura 10 Polissemia na Libras

Cotidianamente, muitas são as dúvidas de compreensão ou de qual sinal utilizar para expressar determinado assunto. Vários questionamentos perpassam por questões culturais e identitárias da comunidade surda. Conhecer a língua é uma atividade extremamente complexa, dessa forma, conhecer o público alvo e manter uma interlocução direta pode favorecer o desenvolvimento na língua. A desverbalização é um fator que precisa ser incorporado conceitualmente, para não cair no equívoco de traduzir, segundo Ricoeur (2011, p. 25), palavra por palavra, permitindo que a mesma palavra receba um equivalente fixo na língua de chegada. Em “Métodos da interpretação”, Todorov (2014, p. 178) expõe que há dois tipos: a interpretação gramatical e a histórica, sendo a primeira voltada para o sentido das frases em si mesmas, já a segunda focada nos enunciados, ou seja, as frases centralizadas em seu contexto. Tudo dependerá do contexto!

6 Autonomia, conforto linguístico e empatia

A comunicação é o meio pelo qual compreendemos a nós mesmos e o mundo e para a maioria das pessoas surdas, essa compreensão ocorre através da Libras.

Na perspectiva bilíngue, em que a língua de sinais é a língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita é a segunda língua dos sujeitos, faz-se necessário refletir a importância da interlocução direta professor-aluno.

Pode-se afirmar que a consultoria linguística é uma alternativa fundamental para que o docente possa escolher a melhor estratégia linguística de abordar determinado tema, de forma autônoma e segura.

Com base nas experiências cotidianas, percebe-se que os alunos se sentem motivados e prestam muita atenção no diálogo direto com o docente. Nesse prisma, o intérprete de Libras trabalha por detrás dos bastidores colaborando para uma melhor compreensão linguística de estratégias e vocábulos adequados ao que se pretende dizer. Torna-se



urgente refletir que a língua de conforto do público alvo, os alunos Surdos, em sua grande maioria, é a Libras.

Sobre o conforto linguístico pode-se afirmar que o mesmo, refere-se à língua, a qual o sujeito compreende a si mesmo e interpreta o mundo a sua volta, comunica-se e constrói significados dos enunciados nesta língua, ocorrendo à possibilidade de existir o conforto linguístico no uso de uma segunda língua, desde que a mesma seja acessível (Santiago e Andrade, 2013, p. 147). Para Santiago e Andrade (2013) com a pessoa Surda, o conforto linguístico não ocorre, pois o mesmo não tem fácil acesso à língua majoritária, seja na modalidade oral/auditiva ou escrita. Santiago e Andrade (2013) refletem sobre a grande possibilidade dos ouvintes terem maior probabilidade de acesso ao aprendizado de uma segunda língua, mas vale ressaltar que mesmo com a L1 consolidada para tornar uma pessoa bilíngue, haverá outros fatores que influenciarão no sucesso de tal aquisição. Segundo estudos de Newport e Johnson (1999 apud Santana, 2007, p.65), há uma idade crítica para se aprender uma L2 (segunda língua), a qual está vinculada à maturação, e que as crianças estão em vantagem com relação aos adultos devido ao “platô após a puberdade”, pois a “aprendizagem diminui com a maturação humana”, mas os pesquisadores citados também colocam que a aquisição da língua não é impossível entre adultos. Portanto, mesmo com fatores limitantes que possam inviabilizar o indivíduo, ou o tempo que leve ao aprendizado, a assimilação e acomodação dos parâmetros linguísticos de uma L2, sempre se fará necessário o mergulho sociocultural com os nativos dessa língua. Nunca será fácil, mas para atingirmos uma educação com significado, valerá a pena encarar o desafio, entende-se a tarefa complexa de imergir em uma segunda língua e o aprendizado contínuo por se tratar de uma língua viva e que passa por mudanças constantes. Vale ratificar a relevância da autonomia linguística do corpo docente, assim como toda comunidade do INES, para que cada vez mais a Libras circule naturalmente nos espaços. Assim, os alunos terão acesso aos diálogos e serão estimulados a todo o momento. Quanto mais língua de sinais a comunidade escolar ouvinte consumir e produzir, melhor será sua imersão linguística e conseqüentemente sua evolução bilíngue. Além das estruturas linguísticas é preciso conhecer a cultura e identidade surda, para compreender determinadas narrativas e vocábulos utilizados pelos alunos surdos.

Conclusão

Em face o exposto, dentro do contexto do Cap-INES, o almejado é estabelecer cada vez mais com os docentes e toda a comunidade escolar o serviço de consultoria, não apenas para questões pontuais do discurso a ser proferido, mas para projetos e ações que envolvam a libras. O protagonismo do professor é o almejado pelos discentes, mas agregar na consultoria aspectos da codocência, como discussões de estratégias, elaboração de recursos no processo do planejamento, seria um ponto interessante para reflexão.

O intérprete de Libras é um aliado no processo de ensino-aprendizagem, mais do que um mero intermediador linguístico, pode auxiliar no planejamento prévio do professor de forma a orientar melhores escolhas lexicais e, no embate cotidiano, esclarecer as



narrativas discentes que perpassam pela cultura e identidade surda.

Vale reafirmar que, quanto mais o sujeito bilíngue conviver e produzir narrativa em Libras, mais ele adquire vocabulário, segurança, aos poucos se torna natural e possível falar sobre qualquer assunto na segunda língua.

Nesse fluxo, numa educação bilíngue em que a Libras é a língua de instrução, há que se pensar que o discente deve estar no seu conforto linguístico para compreender e construir o seu conhecimento, assim torna-se urgente ampliar a circulação da Libras em vários espaços para além da sala de aula.

A consultoria linguística é uma das atribuições dos intérpretes lotados no DEBASI e está disponível a todos os setores a fim de que tenham suporte linguístico no Instituto. “Os homens falam línguas diferentes, mas além de sua língua materna podem aprender outras.” (Ricoeur, 2011, p.36).

Referências

ALBRES, N., A. *Intérprete educacional: políticas em sala de aula inclusiva*. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALBRES, N., A. Comunicação em Libras. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L. F. (Org). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*, São Carlos: EduFScar, 2014, p. 101.

BRASIL, Instituto Nacional de Surdos - Projeto Político Pedagógico. INES 2011, p.15, 37. Disponível em: https://www.gov.br/ines/pt-br/educacao-basica/arquivos/2023/ppp-projeto-politico-pedagogico_2011.pdf/view . Acesso em: 03, jul. 2023.

BRASIL, Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em, 03 jul. 2023.

BRASIL, Lei 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor-intérprete Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: . <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm2010>. Acesso em 03 jul.

BRASIL, Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>>. Acesso em, 03 jul.

COSTA, R, S. O professor intérprete de libras em uma escola polo do município de Nova Iguaçu. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

DICIO, Dicionário online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/consultoria/>>. Acesso em, 03 agost. 2023.

FARACO, CARLOS, ALBERTO. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin* - São Paulo: Parábola Editorial, p. 64-75, 2009.

FERNANDES, E. (org). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 29-35.

LACERDA, C,B, F; SANTOS, L. S.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L. F. (Org). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EduFScar, 2014.

MARTELOTTA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Anexo I do Edital do Concurso Público Nº 09/2012 - Dos Cargos. Disponível em: . Acesso em, 03 jul. 2023 M. E. (Org). *Manual de linguística*. 2. ed. - São Paulo: Contexto, 2011, p. 15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Anexo I do Edital do Concurso Público Nº 09/2012 - Dos Cargos. Disponível em: <https://www.Institutoaocp.org.br/concursos/arquivos//ines_anexo_I_edital_abertura04-12.pdf?>. Acesso em, 03 jul. 2023.

PEREIRA, C. N. Emocionário: *Diga o que você sente*. Rio de Janeiro: Sextante, 2018, p. 36, 40.



PEREIRA, L. S. e HEBERLEIN, M. C. T. Educação Profissional e Tecnológica, Surdez e a Codocência. In: PHILIPPSEN, E. A. (Org). *Codocência e surdez: encontro e diálogos*. São Paulo: Livraria da Física, 2023.

PRIBERAN, Dicionário on-line. Disponível em: < <https://dicionario.priberam.org/consultori.a>>. Acesso em 02, agost. 2023

QUADROS, R. M e LODENIR, B, K. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos* - Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 16.

RICOEUR, P. *Sobre a tradução*. (tradução e prefácio, Patrícia Lavelle). - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

RODRIGUES, D. Afinal, o que é consultoria linguística. Disponível em: <https://blogdanielrodrigues.com/2012/09/26/afinal-o-que-e-consultoria-linguistica/> Acesso em, 03 jul. 2023.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007, p. 65.

SANTIAGO, A. A; ANDRADE, C. E. Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e a participação social. In: ALBRES, N. A; NEVES, L. S. G. (Org). *Libras em estudo: política linguística*. São Paulo: FENEIS, 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2019/09/2013-ALBRES-e-NEVES_LIBRAS-Pol%C3%ADtica-lingu%C3%ADstica.pdf>. Acesso em, 31 jul 2023.

SANTOS, G.B.F; BARBOSA, D. M. Considerações sobre o processo de desverbalização e da cênarização na tradução e interpretação de uma língua oral para uma Língua de Sinais. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 2, n.2, p.218-234, jul. / dez., 2017, p. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/50332/2480>. Acesso em: 10 jul. 2023.

TODOROV, T. *Simbolismo e interpretação*. Tradução de Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2014.

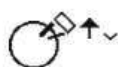


**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO AEE AOS ESTUDANTES SURDOS
COM DEFICIÊNCIAS E/OU TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NO INES: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA
DE TRABALHO COLABORATIVA**

*Specialized Educational Assistance/AEE to deaf students with disabilities and/or
autistic spectrum disorder at INES: the construction
of a collaborative work proposal*



Ana Luisa Antunes¹
(INES)



Andreia Gallouckydio²
(INES)



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

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





Elizabeth de Souza Gomes Souza³
(INES)



Luciana Andreia Rodrigues Furtado⁴
(INES)



Raquel de Moraes Ramos da Silva⁵
(INES)



Violeta Porto Moraes⁶
(INES)



Resumo

O artigo reúne relatos de experiências de práticas pedagógicas realizadas no Atendimento Educacional Especializado - AEE do CAP-INES. Para estar em consonância com a legislação federal, se fez necessária uma reorganização da prática pedagógica: do trabalho de mediação para a construção de um trabalho colaborativo que tira a responsabilidade única da professora mediadora e passa a envolver: professoras do Atendimento Educacional Especializado, profissional cuidador e professor regente, num trabalho de cunho colaborativo entre os professores e profissionais que atuam diretamente com os estudantes. Sendo assim, o texto inicial contextualiza a transição do trabalho de mediação escolar para o AEE, as experiências vivenciadas na sala de aula e todos os espaços do INES com um público diverso, com suas singularidades e especificidades, no qual o atendimento oferecido neste contexto educacional bilíngue se torna instigante, diante de muitas vivências que serão relatadas neste artigo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Bilíngue de Surdos; Trabalho Colaborativo; Inclusão.

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

⁴Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; lfurtado@ines.gov.br

⁵Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; raquel.mmarinho@gmail.com

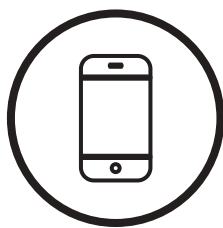
⁶Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; vmoraes@ines.gov.br



Abstract

The article gathers experiences of pedagogical practices carried out in the Specialized Educational Service - AEE at CAP-INES. To be in line with federal legislation, a reorganization of pedagogical practices was necessary: from the activity of mediation to the construction of collaborative activities that removes the sole responsibility of the mediating teacher and starts to involve: teachers from Specialized Educational Services, professional caregivers and main teacher, in collaborative work between teachers and professionals who work directly with students. Therefore, the initial text contextualizes the transition from school mediation activities to AEE, the experiences lived in the classroom and all INES spaces with a diverse audience, with their singularities and specificities, in which the service offered in this educational context bilingual becomes intriguing, given the many experiences that will be reported in this article.

Keywords: Specialized Educational Service; Bilingual Education for the Deaf; Collaborative Work; Inclusion.



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

https://youtu.be/nBV_msNbrf4?si=ZWA0_Mx6_pPmXEDj



Introdução

Neste artigo trataremos de nossas experiências, enquanto professoras e pesquisadoras comprometidas com os processos educacionais de alunos surdos, mais especificamente processos de inclusão de alunos surdos com deficiências e/ou transtornos vivenciadas no âmbito das salas de aula da educação básica de uma escola bilíngue para surdos. Deste modo, primeiramente apresentaremos a perspectiva de educação de surdos em nossa instituição, as demandas advindas do perfil do público escolar e os processos de inclusão: inicialmente com uma estrutura de professores mediadores e hoje com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e cuidadores. Ao longo do artigo, estabeleceremos um diálogo entre a teoria e a experiência de inclusão de alunos surdos valorizando as conquistas e apresentando os desafios que encontramos em todo o processo.

Em nossa instituição trabalhamos na perspectiva da educação bilíngue de surdos ressaltando aspectos sociais, linguísticos e culturais da comunidade surda. Todo o trabalho da instituição na perspectiva bilíngue vem se estabelecendo através de estudos, pesquisas e experimentos desde meados da década de 1990 (Freitas, 2012) os quais têm como premissas básicas a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua de instrução e a Língua Portuguesa ensinada como segunda língua em sua modalidade escrita.

Entendemos a surdez como uma diferença linguística e cultural. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas se dão a partir de uma perspectiva bilíngue e bicultural. Importante destacar que o INES, assim como as demais escolas bilíngues de surdos, constituiu-se e constitui-se, a partir de uma luta para que os surdos sejam entendidos enquanto uma minoria linguística e desvinculada de práticas reabilitadoras. Esse movimento ganha reconhecimento no momento que acontece a publicação da Lei 14.191 de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- Lei 9.394, de 1996) e a Educação Bilíngue para surdos passa a



ser considerada enquanto uma modalidade de ensino, desvinculada da Educação Especial.

No entanto, vale ressaltar conforme estudo de Freitas (2012) que nossa escola já atuava em perspectiva multicultural desde muito antes da sanção das leis vigentes considerando o sucesso escolar e o desenvolvimento do público discente na medida em que o ensino tem sido realizado em Libras. Cada vez mais orienta-se as escolas ao trabalho intercultural e de aceitação da diversidade. Neste sentido, tendo em vista o crescente número de estudantes com deficiências e/ou transtornos associados a surdez que procuram a instituição, surge a necessidade de reorganização de práticas pedagógicas que visem o processo de inclusão escolar desses estudantes atendendo as demandas e os processos pedagógicos, que vão desde a aquisição de linguagem e socialização até o aprendizado de conteúdos escolares de acordo com as possibilidades e potencialidades de cada um.

1 As políticas públicas para a inclusão: necessidade de repensar a nossa escola

Para conhecermos o processo crescente de inclusão de pessoas com deficiência na educação nacional, é necessário observarmos o movimento de políticas para a inclusão.

O Governo Federal começou a tratar da questão da inclusão educacional na década de 1970, por meio da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que em 1986 foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SEESP). Entretanto, o movimento ganhou maior expressividade na década de 1990 marcado pela influência de agências internacionais na elaboração de políticas educacionais. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são documentos importantes que abrem a discussão do processo de inclusão.

A respeito da inclusão, cabe uma discussão sobre o déficit real para se referir a questões orgânicas e o déficit circunstancial para abordar as limitações estabelecidas sobre o contexto social, conforme menciona Mantoan (2000, apud Pimentel, 2013). Certamente, “a concepção de deficiência é também linguística, simbolicamente e socialmente mediada” (Pimentel, 2013 p.9) e poderíamos aqui convocar alguns autores clássicos da área para discutirmos as causas sociais da deficiência, a relação entre deficiência e sociedade, para refletirmos e argumentarmos que o cerne do problema não são as limitações individuais, mas sim as limitações da própria sociedade em lidar com a multiplicidade dos indivíduos. Contudo, nos reservamos deste debate no presente artigo para preservar a objetividade e a extensão do artigo.

Desse modo, com a finalidade de fornecer um panorama das políticas a seguir apresentamos um dos principais marcos elencados por estudos consultados (Pimentel, 2013; Goessler, 2014; Silva *et al.* 2012; Moreira *et al.* 2011; Pereira, 2008) sobre as políticas de inclusão da década de 1990 até os dias atuais.

A partir da repercussão da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) que apresentava como meta a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos e da Declaração de Salamanca (1994) que “reafirmaram o compromisso em prol da Educação para Todos e a necessidade de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (Moreira *et al.*



2011 p.128) e, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9.394), o Brasil assume como preferência a inclusão das pessoas com deficiência em classes regulares de ensino.

Para garantir a inclusão do debate sobre as especificidades de pessoas com deficiência, especificamente no ensino superior, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Portaria nº 1.793/94, indicou a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais na Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Psicologia, Pedagogia e demais licenciaturas.

A partir de 2000, ocorreram mudanças significativas na legislação que ampara as políticas de educação especial e marca-se a influência de agências internacionais com a luta por princípios não discriminatórios como o da Convenção da Guatemala⁷ (2001) “fundamentado na máxima do direito de “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, com vistas a dar-lhes condições de acesso ao exercício de sua cidadania e não para negá-la” (Pimentel, 2013 p.9) reforçado pela Convenção de Nova Iorque⁸ (2006).

Especialmente no que se refere à surdez, a Lei de Libras nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos e o Decreto nº 5.526/2005, que garante aos surdos o direito a comunicação e instrução por meio da Libras e insere a obrigatoriedade do ensino na língua de sinais nos cursos de licenciaturas e de fonoaudiologia e como optativa nos demais cursos de educação superior e profissional. Tais documentos podem ser considerados primordiais para a compreensão inicial da necessidade de espaços bilíngues que respeitem e valorizem as especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos sujeitos surdos que devem ser garantidas em qualquer esfera do âmbito social.

Em 2008, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” evidencia que a educação especial passou a ser considerada uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação que deve ocorrer por meio de práticas que desencadeiem o acesso, a permanência e a participação de todos os alunos (BRASIL, 2008). Ainda nesse ano, com base no documento que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), instituiu-se as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

Sobre o AEE, tal decreto, adiante revogado pelo decreto n. 7.611/2011, define e amplia aspectos sobre o atendimento educacional especializado em a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a inclusão e plena participação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento

⁷Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O texto deste documento foi assumido pelo Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. O documento está disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacao-internacional/guatemala.pdf/view>. Acesso em: 3/11/2015.

⁸Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 3/11/2015.



e/ou altas habilidades/superdotação, considerando suas necessidades específicas em um atendimento complementar e/ou suplementar à formação dos alunos com os pares com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Em 2013, a Lei 12.796 altera a lei 9.394/96 acrescentando que é dever do estado assegurar.

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 2013).

Este acréscimo assegura perante a Lei a necessidade de atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino.

Em nossa instituição o impacto da necessidade das matrículas dos alunos com deficiência em classes regulares, embora sinalizado nas legislações de 2008, começou a ser mais expressivo a partir de 2013 e os desafios na orquestração de inclusão e ensino levou à institucionalização da mediação escolar em 2015, quando foram organizados e disponibilizados estratégias e recursos, tanto em termos de capital humano quanto de materiais, para receber os alunos com deficiências e transtornos. A mediação escolar aconteceu com uma progressiva inserção do estudante surdo com deficiência e/ou transtornos na dinâmica da turma e da escola participando das atividades mais pertinentes a sua condição nos processos de socialização e desenvolvimento.

Todo o trabalho de mediação era personalizado ao aluno feito por professor mediador em interlocução com o professor regente com vistas a potencializar a socialização na inclusão e aprendizado do estudante. Entretanto, no pós pandemia⁹, diante do contingente de estudantes surdos com deficiência e/ou transtornos que quase triplicou, junto à escassez de professores mediadores se fez necessário repensar as estratégias de distribuição de recursos e profissionais para que o a escola estivesse em consonância com a legislação e garantisse condições de acesso e permanências a todos os estudantes.

Diante disso, outras formas de atendimento as especificidades e inclusão precisaram ser pensadas e foi assim que em 2022 estruturou-se o AEE Bilíngue, uma modalidade de atendimento educacional especializado como nas diretrizes do Decreto n.7.611, de 17 de novembro de 2011, com a especificidade da nossa modalidade educacional bilíngue para surdos.

2 O AEE Bilingue no INES : uma construção coletiva e colaborativa

Na nossa instituição, o AEE assumiu contornos bilíngues e, portanto, designamos AEEB para caracterizar as especificidades do nosso trabalho na orquestração de recursos para atender as demandas de desenvolvimento do estudante surdo com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou⁹ altas habilidades/superdotação. Cabe aqui ressaltar que

⁹Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo que no Brasil foram marcadas por um longo período de reclusão das esferas sociais com vistas a dirimir a dinâmica de contágio e mortalidade causada pela doença. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 4/08/2023.



entendemos os alunos a partir da sua deficiência e não apesar dela. Em outras palavras, compreendemos o estudante enquanto um sujeito surdo, que se apropria do mundo por meio da experiência visual e o entendimento da deficiência distanciada do conceito da lesão, da perda, da limitação e aproximada das discussões do modelo social da deficiência em que:

a deficiência deixa de ser um problema trágico, de ocorrência isolada de alguns indivíduos menos afortunados, para os quais a única resposta social apropriada é o tratamento médico (modelo médico), para ser abordada como uma situação de discriminação coletiva e de opressão social para a qual a única resposta apropriada é a ação política. (Bampi et al., 2010, p.6).

Os impasses e desafios do percurso foram nossos aliados para o processo de implementação do AEEB que inicialmente ocorreu nos anos iniciais do ensino fundamental com um cenário complexo onde precisávamos dar conta dos quase 30 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou¹⁰ altas habilidades/superdotação com um quadro de poucos professores designados para a “mediação” desses discentes (cerca de 4 profissionais). O contingente de alunos que já vinha aumentando estava tornando o trabalho do professor mediador cada vez mais complexo, pois já não era um mediador por aluno, mas sim um mediador para cada três alunos tendo que atender a demandas simultâneas ou até mesmo rodízio de horários dos alunos nos casos mais complexos¹¹, tendo em vista que o professor mediador passava todo o período de aula com o aluno em classe saindo apenas quando em momentos de desorganização do aluno para um trabalho individualizado fora do espaço da sala de aula, em uma sala preparada para receber tais alunos em processo/período de desordem neurológica e/ou emocional.

Deste modo, a organização do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (AEEB) foi institucionalizada como uma forma de atender as especificidades pedagógicas dos alunos, explorando suas potencialidades e contribuindo com o professor regente (pedagogo) e das demais disciplinas nos processos de inclusão em sala de aula e nos demais espaços escolares. A construção coletiva e colaborativa acontece em reuniões de planejamento/interlocução sobre os processos, preferências e progressos de cada aluno com necessidades educativas especiais. Sobre o cuidado com as necessidades dos alunos que carecem de autonomia houve o processo de contratação de profissionais cuidadores para auxiliar nas demandas referentes ao cuidado, atividades de vida diária (ajudar a comer, ir ao banheiro, locomover, orientar espacialmente, etc.) e todos os aspectos que envolvem a integridade física do estudante no espaço escolar.

Nesse cenário, os alunos são atendidos individualmente em sala de recursos multifuncional pelo professor do AEEB e em sala de aula com vistas a potencial inclusão. Os atendimentos são realizados considerando as possibilidades do aluno e quando pertinente convergindo temas e por vezes objetivos traçados para a turma. Todo o processo de atendimento do AEEB é realizado em parceria com a orientação pedagógica da escola/segmento e demais professores

¹⁰Utilizamos “e/ou”, pois o aluno pode possuir altas habilidades/superdotação em algum âmbito do conhecimento independente da condição de deficiente ou pessoa com transtornos globais do desenvolvimento. Para saber mais ver: ROAMAN-ALVES, R. J. e NAKANO, T. C. Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências. São Paulo: Vetor Editora, 2021.

¹¹Além dos aspectos pedagógicos alguns alunos precisam de cuidados especiais ou auxílios nas atividades da vida diária, como ajuda para comer, locomover-se ou ir ao banheiro.



com vistas a maior organicidade nos processos.

Sabemos que por mais desafiador que possa parecer, inclusão demanda acolhida em todos os processos, seja pelos docentes quanto pelos pares, por isso a orquestração e planejamento de um trabalho coletivo em uma mesma linguagem temática, pedagógica pode ajudar a florescer diálogos e uma efetiva inclusão.

O planejamento semanal ou quinzenal ocorre diante dos objetivos traçados para o aluno no Plano Educacional Individualizado (PEI)¹² e das demandas apresentadas pelos professores na elaboração de estratégias para o aluno tendo o suporte do professor do AEEB, quando necessário, oferecendo alguma estratégia extra, algo que funciona com o aluno ou adaptando e fornecendo materiais utilizados no AEEB com o discente.

Além do atendimento ao aluno e trabalho colaborativo com os docentes, o professor do AEEB mantém constante diálogo com os cuidadores, pois são eles que estarão integralmente, ou na maior parte do tempo, com os alunos com deficiência e transtornos. Os cuidadores possuem relatórios que são preenchidos diariamente e possuem amplo canal de diálogo com os professores AEEB e professores regentes e das demais disciplinas para alinhar processos e potencialidades dos alunos. Os cuidadores por vezes não são integralmente de um aluno, pois a intenção é sempre o desenvolvimento da autonomia e de habilidades sociais. Portanto, muitas vezes os cuidadores fazem parte de um processo de transição do aluno rumo à autoconfiança, aprendizado e autonomia.

Figura 1 Cuidadores auxiliando os alunos em processo de socialização e manejos de materiais em atividades em sala (Fonte: Acervo SEF1 -AEEB)



O trabalho de inclusão na escola demanda o envolvimento de todos. Todos estão engajados no entendimento que o aluno é aluno da escola, é aluno de todos nós. Portanto todos os processos que envolvem o ensino, a comunicação e a socialização dos alunos do AEEB são pensadas coletivamente. inclusive traçando estratégias para as situações que envolvem aulas mais dinâmicas, projetos ou festividades tendo em vista as limitações e potencialidades de todos que precisam de nosso olhar diferenciado e sensível às especificidades.

¹²O Plano Educacional Individualizado, mais conhecido pela sigla PEI, é um documento elaborado pelo professor a partir de uma avaliação de um aluno com necessidade educacional específica e, em nossa instituição, ele é feito no início do ano letivo com todos os profissionais que atuam com o aluno.

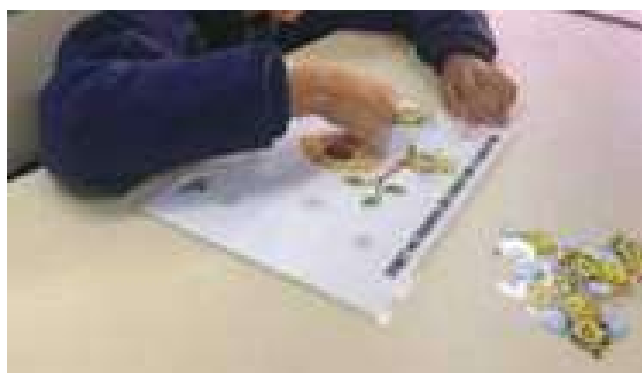
O uso de recursos diversos, jogos pedagógicos disponíveis no mercado, jogos feitos de sucata e recicláveis e a construção de materiais personalizados bilíngues fazem parte do repertório de atuação do professor AEEB. Pensar em atendimento educacional individualizado implica planejar não só estratégias didático-pedagógicas, mas também alinhar preferências e despertar o interesse do aluno que por vezes requer muita criatividade e experimentação por parte do professor de AEEB. Jogos pedagógicos, brinquedos e até mesmo cartas e tampinhas adquirem funcionalidades no trabalho personalizado com o aluno com objetivos que variam desde habilidades elementares de somente encaixe até outras mais complexas como contagem e quantificação estimulando os esquemas superiores de conhecimento.

Figura 2 Alguns materiais que usamos e produzimos (Fonte: Acervo SEF1 - AEEB)



Por tratar-se de um AEEB nos preocupamos sempre em possibilitar nossa comunicação em Libras. Portanto, tendo sempre em vista a nossa perspectiva educacional de trabalho com a modalidade bilíngue de ensino para surdos, quando possível exploramos as potencialidades dos alunos em materiais bilíngues muitas vezes idealizados e produzidos especialmente para nossos alunos.

Figura 3 Criança realizando atividades em Libras (Fonte: Acervo SEF1- AEEB)



Com os alunos com altas habilidades/superdotação por vezes usamos a tecnologia a nosso favor com computadores para atividades que estimulem o tirocínio e raciocínio lógico em atividades e jogos sempre considerando a quantidade de tempo, intensidade e estímulos visuais



proporcionados pelos jogos e suportados pelo aluno. Nem sempre o efeito estroboscópico¹³ de algumas telas/animações fazem bem aos nossos alunos e, por vezes, a não observação desses aspectos pode agitar, desestruturar o aluno ou causar reações inesperadas.

Figura 4 Aluno jogando e aprendendo cores e contagem em jogo no computador da sala de atendimento individualizado (Fonte: Acervo SEF1 - AEEB)



Sempre que possível são estimuladas atividades em conjunto com a turma utilizando apoios e suportes como caderno de apoio em sinais ou mesmo a intervenção do professor de AEEB dentro da sala de aula juntamente com o aluno ajudando em atividades do cotidiano escolar e encorajando-o com os recursos e suportes adequados para cada fase do desenvolvimento. Respeitamos em todos os processos a singularidade do aluno e as escolhas dos docentes na escolha das estratégias em sala de aula e sempre que possível agregamos com algo que julgamos interessante para o aluno com base no convívio e desenvolvimento do trabalho de AEEB.

Figura 5 Aluno AEE realizando atividade escrita sobre cores com caderno de apoio em Libras (Fonte: Acervo SEF1 - AEEB)



¹³O efeito estroboscópico ocorre quando uma fonte de luz intermitente ilumina um objeto em movimento. Este efeito, originado pelo flickering, é prejudicial à visão e causa desconforto, cansaço visual e dores de cabeça. Algumas pessoas são suscetíveis a convulsões causadas devido a exposição visual de luzes estroboscópicas, luzes tremulantes, ou efeitos de pisca-pisca. Este tipo de disfunção muitas vezes é chamado de convulsão fotoepiléptica ou fotoepilepsia porque é causada devido aos pulsos de luz (daí o prefixo “foto”) interagindo com os olhos, neurônios e com o sistema nervoso central. Ver mais em: <https://brasilmedia.com/Transtornos-convulsivos.html>. Acesso em: 4/08/2023.

Todos os processos educacionais desenvolvidos pelo AEEB visam não somente a evolução pedagógica, mas também aquisição de autonomia e na medida do possível habilidades sociais para convivência e acolhimento no processo de inclusão com os demais alunos da escola. Sendo assim, sempre que possível estimulamos jogos em duplas, trios e as possibilidades de interação dos discentes do AEEB com os demais.

Figura 6 Alunos AEEB montando quebra-cabeça juntos (Fonte: Acervo SEF1- AEEB)



Para finalizar...

Não tivemos aqui a intenção de traçar diretrizes ou afirmar condutas, mas sim sensibilizar nossos leitores educadores com políticas e práticas inclusivas considerando as potenciais possibilidades de desenvolvimento do discente surdo com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. O trabalho que iniciou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, matutino e noturno, hoje está ampliando seu espectro de atuação ao ser implementado nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio demonstrando não só a necessidade e efetividade do AEEB como também a potencialidade desses alunos que podem, em alguns casos, alcançar o Ensino Superior quando dada a especializada e adequada educação.

Precisamos falar de educação, precisamos falar de inclusão, precisamos falar de direitos e políticas públicas, precisamos afirmar e lutar pela necessidade de equidade pois, de fato, o aprendizado dos alunos surdos com deficiências e/ou transtornos associados é um anseio da equipe escolar e cada progresso traz para a comunidade escolar e os familiares do educando uma motivação extra para acreditar no potencial do educando.

Como alerta Skliar (2003), a inclusão que almejamos não é questão apenas de agrupamento, mas sim de reformulação/transformação dos paradigmas sociais vigentes, de reflexão docente e inovação nas estratégias, para caminhar em direção à superação dos preconceitos e estigmas e a um fazer pedagógico mais equânime e inclusivo.



Referências

BAMPI; GUILHEM; ALVEZ. *Modelo Social: uma nova abordagem para o tema deficiência*. Revista Latino-Americana de Enfermagem [Internet]. Jul-ago 2010. Acessado em 03 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkr/?format=pdf&lang=pt>

BONFIM, S. M. (org.) *Legislação sobre pessoa com deficiência*. 10ed. Brasília: Câmara dos Deputados (Série legislação; n.6)

BRASIL. Decreto da Presidência da República nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Decreto nº.7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 4/08/2023.

BRASIL. Lei da Presidência da República nº 10.436, de 24 de abril de 2002. BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 4/08/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. FREITAS, G. de M. *A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no colégio de aplicação do INES na década de 1990: o início de uma nova história?* Dissertação de Mestrado. 159p. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

GOESSLER, D. de C. B. Inclusão no ensino superior: o que revelam os microdados do censo da educação superior no período 2009-2012. *X ANPEd Sul*, Florianópolis, outubro de 2014.

GOESSLER, D. de C. B. Inclusão no ensino superior: o que revelam os microdados do censo da educação superior no período 2009-2012. *X ANPEd Sul*, Florianópolis, outubro de 2014.

MANTOAN, M. T. E.; BARANAUSKAS, M. C. C.; CARICO, J. S. A. Todos nós - Unicamp acessível. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) *Os desafios das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, n.41, p.125- 143, 2011.

PARSONS, T. *O sistema das sociedades modernas*. São Paulo: Pioneira, 1974.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. Ponto de vista, Florianópolis, n.10, p.19-38, 2008.

PIMENTEL, S. C. *Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB*. Cruz das Almas: NUPI/PROGRAD/UFRB, 2013.

ROAMAN-ALVES, R. J. e NAKANO, T. C. *Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências*. São Paulo: Vetor Editora, 2021.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.



CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAP- INES: PRÁXIS EM CONSTANTE MOVIMENTO

Cap-INES physical education curricula: praxis in constant movemen



Daniel Moreira Leal Raposo¹
(INES)



Elielsom Oliveira dos Santos²
(INES)



Leonardo Conceição Gonçalves³
(INES)



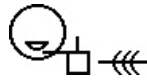
¹Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil;
danielmleal@yahoo.com.br

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

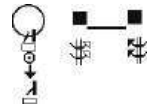
³Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil;
lgoncalves@ines.gov.br



Marcelo Silva dos Santos⁴
(INES)



Marco Antonio da Silva⁵
(INES)



Resumo

O presente artigo apresenta reflexões sobre os currículos de Educação Física praticados no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, especialmente frente à mais recente construção curricular de 2021, em que a equipe de Educação Física, de forma coletiva, confeccionou uma proposta curricular sobre o corpo, com múltiplas abordagens e utilização de diversos aportes teórico-metodológicos. Num primeiro momento foi realizada uma síntese do Currículo formal com o objetivo de apresentar primordialmente os fundamentos, pressupostos epistemológicos, princípios e objetivos. Um segundo momento foi dedicado aos currículos praticados pela equipe de Educação Física nos diversos segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (Regular e EJA) de ensino em que atua dentro do INES, com o intuito de apreender como vem sendo a práxis pedagógica de Educação Física à luz do mencionado currículo. A conclusão deste artigo aponta para a importância do permanente diálogo entre o documento norteador e os desafios que suscitam a constante inovação da prática pedagógica. Estando o currículo em unidade com a práxis, que é constante movimento, torna-se fundamental avançar no atendimento à singularidade do ser surdo existente no Colégio de Aplicação do INES (Cap-INES), buscando, sobretudo, garantir ao estudante, em toda sua diversidade, o acesso ao conhecimento construído historicamente pela humanidade, transformando conceitos e práticas amplamente difundidos entre ouvintes em conhecimentos e vivências apropriados e produzidos também pelo sujeito surdo. Nesta caminhada, a compreensão do que pode ser uma “Educação Física Bilíngue” é o horizonte para o qual nos dirigimos.

Palavras-chave: Currículo; Educação Física; Práxis.

Abstract

This article presents reflections on the Physical Education curricula practiced at the National Institute of Education for the Deaf - INES, especially in view of the most recent curricular construction of 2021, in which the Physical Education team, collectively, made a curricular proposal with body, multiple approaches and the use of different theoretical-methodological contributions. At first, a summary of the formal curriculum was carried out with the aim of primarily presenting the fundamentals, epistemological assumptions, principles and objectives. A second moment was dedicated to the curricula practiced by the Physical Education team in the different segments (Childhood Education, Elementary School and High School) and teaching modalities (Regular and EJA) in which it operates within INES, with the aim of apprehending how it has been the pedagogical practice of Physical Education in the light of the aforementioned curriculum. The conclusion of this article points to the importance of permanent dialogue between the guiding document and the challenges that arise from the constant innovation of pedagogical practice. With the curriculum in unity with the praxis, which is a constant movement, it becomes essential to advance in meeting the uniqueness of the deaf person existing in the CAP. INES. seeking, above all, to guarantee the student, in all its diversity, access to knowledge historically constructed by humanity, transforming concepts and practices widely disseminated among listeners into appropriate knowledge and experiences, also produced by the deaf person. On this path, the understanding of what a “Bilingual Physical Education” can be is the horizon towards which we are heading.

Keywords: Curriculum; Physical education; Praxis.

⁴Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; marcelosantos@ines.gov.br

⁵Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; marcosilva@ines.gov.br





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

<https://youtu.be/v-lhEU2h59I>



Apresentação

O grupo de docentes da equipe de Educação Física, lotados no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Cap-INES), buscam no presente artigo explorar a importância e os desafios da prática pedagógica da Educação Física no ensino de estudantes surdos.

Com isso, apresentamos nesse texto, os elementos constituintes da Organização do Trabalho Pedagógico (Freitas, 1994) do Componente Curricular Educação Física, e nesse sentido, buscamos demonstrar parte dos ingredientes - indispensáveis, mas não exclusivos - que constituem nossa prática pedagógica.

É importante enfatizar que a valiosidade da execução das práticas pedagógicas forjadas pela Equipe de Educação Física engloba momentos de planejamento e preparação de atividades que considerem as necessidades individuais e coletivas dos estudantes, bem como a estruturação de sequências didáticas que favoreçam a ampliação progressiva dos saberes escolares. Por isso, as propostas e procedimentos específicos para cada segmento escolar que compartilharemos nesse texto, foram organizados pensando o aprimoramento dos “alicerces constitutivos da identidade Surda ao longo do tempo social e histórico e os processos específicos de sua cognição” (INES, 2011, p. 90).

Contemplaremos, com isso, propostas de organização da prática pedagógica do componente curricular Educação Física em todos os segmentos da Educação Básica ofertados pelo Cap-INES. A saber: Serviço de Educação Infantil (SEDIN), Serviço de Ensino Fundamental, 1º Segmento e 2º segmento (SEF 1 e SEF2), Serviço do Ensino Médio (SEME), e, por fim, Serviço de Ensino Fundamental e Médio Noturno (SEJA I, SEF 2 /SEME), dirigido aos estudantes Surdos a partir de 16 anos de idade,

1 Princípios curriculares

1.1 Aspectos gerais

Em consonância com as escolas pedagógicas de Vygotsky (2007) e Luria (1979), compreendemos que a ampla maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem, não são resultados exclusivos de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social com outras gerações.



Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal (Luria, 1979, p.73).

Também, nesse sentido, para o indivíduo surdo que usa uma língua de modalidade gestual-visual, em que o movimento e as expressões corpóreo-faciais são fundamentais na elaboração de sentenças, a Educação Física assume papel inquestionável ao contribuir no desenvolvimento humano global, não apenas para a efetivação das expressões linguísticas, mas, também, para a ampliação das experiências corporais que permitam e proporcionem o alargamento da interatividade entre estudantes surdos com a cultura social de um modo geral, sempre de forma crítica e consciente.

E, para refletir sobre como a dinâmica curricular se manifesta em nossas práticas pedagógicas, assumimos, enquanto tratamos do conhecimento da disciplina Educação Física no Cap-INES, inúmeras perguntas, dentre as quais destacamos: quais conhecimentos pretendemos legitimar com nossa prática pedagógica? Em quais parâmetros epistemológicos e visão de mundo eles estão apoiados? Em quais metodologias nossa prática pedagógica está referenciada?

De certo, como opções de respostas para os questionamentos supracitados, apresentaremos um conjunto de rastros ou ressonâncias das nossas práticas pedagógicas (Ginzburg, 1989), e dado o seu caráter híbrido, em que convivem diferentes correntes pedagógicas, bricolamos abordagens e metodologias face à complexidade real dos dilemas que constituem a Educação Bilíngue de Surdos, seguindo constantemente rumo à construção de uma ciência autocrítica e dialógica. Ainda assim, ressaltamos previamente o quanto é fundamental o leitor compreender a interconexão entre todas as partes como integrantes de uma única proposta curricular.

1.2 Objeto, objetivos e conteúdos de aprendizagem-ensino

Como síntese dos princípios curriculares formulados pelo Coletivo de Autores (2012), quais sejam, o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização, orientamos a sistematização da prática pedagógica do componente curricular Educação Física vislumbrando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes do Cap-INES em suas máximas possibilidades, nas condições históricas atuais, a fim de elevá-las à compreensão acerca da realidade caótica e sincrética.

O componente curricular da Educação Física desempenha a função social de, a partir da sua práxis, articular a amplitude do processo de escolarização sem perder de vista sua especificidade e, nesse sentido, se diferencia das demais disciplinas que compõem o Departamento de Educação Básica (DEBASI) ao dar tratamento pedagógico ao conhecimento de uma área denominada de Cultural Corporal e seus respectivos familiares epistemológicos (Práticas Corporais, Cultura Corporal de Movimento e Movimento Humano), configurada com temas ou formas de atividades em toda sua complexidade formativa e na unicidade de mente e corpo.

Ao construir a prática pedagógica no contexto da Educação Bilíngue de Surdos, passando pelos variados objetos de estudo da Educação Física, com todos se interpenetrando



dialeticamente e relacionando questões biopsicossociais, políticas, econômicas, culturais, dentre outras (Pino, 2005), construímos uma práxis curricular sistematizada que aprofunda a leitura da realidade através da problematização do conhecimento específico da área, implicando significativos aprendizados para o estudante da nossa instituição.

Com isso, a apropriação do conhecimento específico do componente curricular Educação Física tem como objetivo apreender a expressão corporal como Linguagem. Essa compreensão está em consonância com a área de conhecimento das linguagens, na qual a Educação Física está inserida na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Isso significa que os objetivos da área estão atrelados à noção de Cultura como característica definidora da personalidade humana em detrimento às práticas alinhadas às perspectivas essencialmente biologizantes.

Assim sendo, os objetivos específicos da referida disciplina estão vinculados às dimensões da construção da identidade, apropriação, ressignificação, produção e, finalmente, experimentação do conhecimento pertinente à área da Educação Física; seus conteúdos, por vez, destacam-se como: atividades rítmicas e de expressão corporal, jogos, esportes, ginásticas, lutas, danças, práticas corporais de aventura, dentre outros que possam integrar o programa do componente curricular da disciplina Educação Física.

1.2.1 Bilinguismo Surdo no contexto da educação física

É importante reafirmar que a aprendizagem-ensino tanto para Surdos quanto para ouvintes ocorre de diversas maneiras, não se limitando apenas à experimentação direta através dos sentidos e ao contato com a realidade.

Dessa forma, ao pensar o bilinguismo, refletimos sobre o conhecimento e domínio de duas línguas, mesmo que em diferentes níveis (Sturmer, 2009). Na Educação Bilíngue de Surdos estas duas línguas são a Libras e o Português escrito. Aprender-ensinar, contudo, não se restringe à comunicação exclusivamente em Libras. Envolve, sobretudo, o estudo das questões culturais, valorização do protagonismo surdo na história, uso de metodologias que priorizem a visualidade como a Pedagogia Visual (Gomes e Souza, 2020); por fim, tratar a língua portuguesa como segunda língua, sem exigir a oralização da mesma.

Também, a produção dos materiais didáticos e disponibilização de informações devem priorizar a expressão em Libras, fazendo, sempre que possível, o uso de tecnologias digitais para o registro das atividades, se necessário. Portanto, a metodologia, o currículo escolar, os conteúdos/objetos de conhecimento e os objetivos devem estar em consonância com esta vertente de ensino (Müller; Karnopp, 2015).

1.3 Avaliação da Educação Física no CAP-INES

Como elementos indispensáveis para fornecer aos estudantes do CAP INES a experiência de vida, de aprendizagem e de formação de sua personalidade e caráter, a prática pedagógica da Educação Física em ambiente escolar com grupos heterogêneos, constituídos por variados estudantes em níveis de desenvolvimento humano distintos entre si, exige do docente do componente curricular a responsabilidade na consecução dos objetivos relacionados



ao programa por ele próprio executado. Nesse sentido, a avaliação do processo ensino-aprendizagem adquire incomensurável relevância (HOFFMANN, 2010).

Contudo, Sturmer (2009) considera que o sistema de avaliação do estudante Surdo, na ampla maioria das vezes, está pautado nas condições educacionais organizadas para ouvintes. Atentos a essas considerações, no Cap-INES, a avaliação preconizada no componente curricular Educação Física tem como objetivo superar as práticas reducionistas que se balizam simplesmente em “aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos” (Coletivo de autores, 2012, p. 98).

Dessa forma, o sentido de verificar a direção do desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos/objetos de conhecimento sistematizados no contexto da disciplina Educação Física deve servir como referência para análise da aproximação ou distanciamento das diretrizes educacionais referendadas nos demais documentos oficiais do CAP-INES. Na especificidade pedagógica do componente curricular Educação Física, habitualmente, ao participar das atividades, os estudantes interagem com um objeto (equipamento pedagógico) em situações de disputa, ataque, defesa ou compartilhamento com seus pares, em espaço de aula delimitado e muitas vezes sob regras definidas previamente em grupo.

Dessa forma, a aquisição e refinamento do esquema corporal, equilíbrio, atenção compartilhada, memória de execução, dentre outros condicionantes espaciais, temporais e da afetividade, compreensão, originalidade e capacidade de resolver problemas, assim como a capacidade de fazer relações entre fatos e ideias são elementos indispensáveis para a motricidade do estudante, e, portanto, considerados nas dinâmicas do processo avaliativo. (Gallahue; Ozmun, 2001).

Assim, passaremos, nas próximas páginas a nos dedicar aos currículos praticados pela equipe de Educação Física nos diversos segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (Regular e EJA) de ensino em que atua dentro do INES, com o intuito de apreender como vem sendo a práxis pedagógica de Educação Física à luz do mencionado currículo.

2 Práticas pedagógicas cotidianas na Educação Física do INES

2.1 Educação Física no Serviço do Ensino Infantil (SEDIN)

Para os estudantes do SEDIN, os movimentos ou gestos, mímicas e expressões faciais, se expressam, sobretudo, como meio de comunicação. Portanto, o aprendizado das atividades humanas forjadas usando os elementos da Cultura Corporal são essenciais, principalmente quando executadas em interatividade com o outro.

Acreditamos fortemente no respeito à individualidade de cada criança e na sua capacidade intrínseca para o aprendizado e desenvolvimento. Por isso, especialmente no processo de escolarização dos estudantes no SEDIN, temos nos beneficiado enormemente das práticas pedagógicas que visam maximizar o potencial de todas as crianças. Dessa forma, a abordagem da pedagoga húngara Emmi Pikler (Falk, 2004) tem adquirido importância, porque fundamenta as intervenções pedagógicas com o público atendido nessa fase de escolarização.



Na abordagem Pikleriana, a autonomia é a mola propulsora do desenvolvimento da criança e a ênfase é atribuída na liberdade de movimento, na atividade autodirigida e na observação cuidadosa do docente, em vez da instrução direta e excessivamente interventora (Falk, 2004). Esta metodologia proporciona um ambiente de aprendizado rico e autodirigido, onde a criança é encorajada a explorar e aprender por si mesma.

Para as crianças do SEDIN, esta Abordagem Pikler é altamente satisfatória, porque proporciona um ambiente onde elas podem explorar livremente e exercitar a oportunidade de desenvolver suas distintas capacidades sensoriais e habilidades motoras de maneira mais acentuada. Assim, os estudantes serão capazes de aprimorar o melhoramento sensorial de maneira sistêmica.

Considerando que, na Educação Infantil do CAP-INES, os objetivos de formação da criança estão conectados com a necessidade de formar sujeitos capazes de entender e viver em um mundo de forma autônoma, crítica e criativa, nossas práticas buscam valorizar a Cultura Corporal da criança, englobando os aspectos do desenvolvimento físico-motor, sua capacidade expressiva e a intencionalidade do movimentar-se.

Ademais, como muitas crianças na faixa etária da Educação Infantil chegam ao INES sem aquisição plena de uma língua, seja Libras ou Português, é necessário utilizar imagens, a estratégia da imitação, a comunicação alternativa e a experimentação para que, a partir do dado concreto, o aluno possa desenvolver a construção simbólica e a abstração do pensamento (Vygotsky, 2000; Nery & Batista, 2004).

Em síntese, as práticas pedagógicas no SEDIN requerem do educador o reconhecimento às respostas não verbais ou não sinalizadas, como também a leitura de uma linguagem corporal prematura, porque muitas vezes são as principais formas de comunicação para as crianças surdas. Nesse sentido, a abordagem Pikleriana também enfatiza a importância de uma relação de respeito e confiança entre o adulto e a criança, que pode ser crucial para facilitar esse tipo de comunicação.

Os conteúdos desenvolvidos no SEDIN estão dentro dos campos de experiência apresentados pela BNCC (Brasil, 2017) e, além disso, graças à abordagem Pikleriana, também encorajamos a autonomia, exploração individual e autoconfiança, que são fundamentais para a participação e integração do estudante surdo em sociedade. Destacamos que a valorização da individualidade e das diferenças preconizadas pela abordagem Pikler tem contribuído para uma maior compreensão da surdez como identidade, desde a etapa de escolarização da Educação Infantil de crianças surdas.

Por fim, ressaltamos que a dinâmica avaliativa empregada nas práticas do SEDIN é executada em caráter contínuo, sem a intenção de progressão nessa etapa da educação básica. Contudo, são realizadas observações e registros que orientam a prática educativa e a garantia do cumprimento dos direitos de aprendizagem. Com isso, aplicamos a Bateria de verificação das habilidades psicomotoras elencadas por Victor da Fonseca (1995) e, ao final de todo trimestre, elaboramos registros e observações que contribuem para a elaboração do relatório individual do aluno.



2.2 Educação Física no Serviço de Ensino Fundamental - 1º Segmento (SEF 1)

Os alunos do CAP-INES matriculados no SEF1 são crianças na faixa etária de 6 a 11 anos, com uma razoável distorção série-idade. Além disso, uma quantidade significativa, em torno de 30% dos alunos, para além da surdez, apresenta algum tipo de comprometimento motor, cognitivo ou sensorial, o que acaba trazendo um maior desafio aos educadores, pois muitos alunos precisam de condições educacionais especializadas para um melhor suporte para o seu desenvolvimento. Esses alunos têm o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e são auxiliados por cuidadores que ajudam os educadores nas atividades de rotina e nas tarefas realizadas em sala de aula. Logo é importante ressaltar que a maioria dos nossos alunos são filhos de trabalhadores de famílias pobres, tendo na escola seu único apoio para seu desenvolvimento enquanto ser social.

Nesse sentido, a pluralidade e diversidade de experiências e modos próprios de vida de cada aluno devem ser reconhecidas e analisadas à luz das necessidades de se contemplar as características da cultura surda que integra a comunidade local. Por isso, os conteúdos a serem trabalhados devem respeitar essa cultura, como também favorecer a ampliação do acervo de conhecimentos historicamente produzidos. Daí a importância de serem trabalhados os seguintes conteúdos: jogos e brincadeiras, danças, esportes, ginástica e lutas.

Além disso, é importante inserir outros conhecimentos importantes a serem desenvolvidos no processo de formação dos alunos surdos, tais como: qualidade de vida, meio ambiente, diversidade, gênero, práticas corporais, cultura afro-brasileira e indígena, de acordo com a lei 11.645/08 (BRASIL, 2017) e as diversas práticas corporais nas mais diferentes formas de codificação e significação social.

Por isso, as habilidades e objetivos curriculares para o primeiro segmento do ensino fundamental expressos no currículo foram:

Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual; Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo; Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais; Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas; Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes; Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam; Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos; Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde; Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário; Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, práticas corporais de aventura e lutas valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (Currículo da Educação Física, 2021 p.52).

A prática pedagógica vem se aproximando do currículo, através do desenvolvimento dos conteúdos a partir dos objetivos e habilidades elencados no planejamento dos professores do primeiro segmento que se fundamentam nas orientações curriculares produzidas pela



equipe de educação física. No entanto, algumas questões como desenvolvimento das aulas realizadas no atual cenário de total falta de infraestrutura física, as dificuldades da produção de material bilíngue da disciplina para facilitar a aprendizagem e a fragmentação das práticas pedagógicas realizadas na educação básica do CAP-INES ajudam a produzir o afastamento das orientações curriculares e da dinâmica curricular.

A própria precariedade das instalações e equipamentos (ginásio, piscina e campo) utilizados pela equipe de Educação Física, que se encontram em obras, nos limita ao desenvolvimento do acervo da cultura corporal em sua gama de possibilidades e muitas das vezes desestimula os alunos à participação nas aulas práticas. Portanto, como o currículo se fundamenta numa perspectiva de formação crítica, não podemos nos furtar de orientar, esclarecer e exigir das autoridades e gestores públicos competentes a reforma, melhoria e manutenção das atuais instalações utilizadas pela disciplina. Apesar de pouco tempo de implementação do currículo no CAP- INES, temos o entendimento que o mesmo está sempre em constante processo de reformulação e atualização para acompanhar as mudanças sociais e estarem de acordo com as necessidades sociais vigentes. De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a organização curricular vai buscar uma melhor organização da aprendizagem do aluno, como também uma reflexão pedagógica de sua realidade social. Nesse sentido, tal coletivo vai trazer o seguinte conceito de currículo:

Originária do latim curriculum, currículo significa corrida, caminhada, percurso. Por analogia tem-se uma primeira aproximação conceitual - o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização (Coletivo de Autores, 1992, p.15).

Por isso, nesse percurso o aluno vai confrontar o seu conhecimento de mundo com o conhecimento científico que é apropriado pela escola, que de acordo com certi corte metodológico, levará a uma melhor apreensão, assimilação e reflexão do conhecimento. Por outro lado, alguns conteúdos desenvolvidos como jogos e brincadeiras, como exemplo, vem tendo forte adesão por parte dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, assim como a participação em competições esportivas no ambiente escolar, construindo o esporte da escola. Além disso, a própria troca de conhecimento entre alunos e professores que estão em processo de formação no ensino de Libras, acaba também permitindo a formação docente em Libras também se formando em Libras na sua troca diária com os alunos surdos.

Dessa forma, ambos produzem uma relação bastante significativa no ensino, auxiliando e fortalecendo a relação entre educador e educando como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Conforme o próprio Paulo Freire (1987, p.44), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Logo um grande desafio para as aulas da disciplina no primeiro segmento do ensino fundamental seria consolidar a proposta curricular construída pela equipe de Educação Física, através da produção planejada, organizada e sistematizada de material bilíngue dos conteúdos propostos para uma melhor apreensão do conhecimento. Até porque essa produção se encontra muito incipiente dentro de toda a equipe, e carece de uma produção mais robusta que conseqüentemente vai ajudar na aproximação dos nossos



objetivos, assim como um processo sistemático de avaliação e revisão do material produzido pelos docentes.

2.3 Educação Física no Serviço de Ensino Fundamental 2º Segmento (SEF 2) e Serviço de Ensino Médio (SEME)

O Serviço de Ensino Fundamental 2º segmento (SEF2), ou seja, o serviço que se estende do sexto ao nono ano do ensino fundamental, tem uma carga horária semanal de 3 tempos de Educação Física, cada um com duração de 45 minutos, com exceção do nono ano em que a carga horária reduz para 2 tempos semanais. No Serviço de Ensino Médio (SEME) permanecem os 2 tempos semanais, ficando os dois tempos concentrados em um dia de aula, assim como no nono ano do SEF2. Já do sexto ao oitavo ano, em que contamos com 3 tempos semanais, os mesmos são distribuídos em dois dias de aula, ficando 90 minutos em um dia e 45 minutos em outro.

Os alunos matriculados no SEF2 e no SEME possuem padrões bem diversificados no que diz respeito à relação idade/série, à capacidade de compreensão e expressão em Libras e também de repertório motor.

Assim, como já foi explicado anteriormente, é comum encontrarmos alunos com 3, 4 ou até 5 anos mais velhos do que a idade esperada para a série em que estão. Muitos de nossos alunos começam sua trajetória escolar em escolas regulares, dentre as quais muitas não possuem a estrutura necessária para oferecer um ensino adequado às especificidades do surdo. Dentre os muitos desafios enfrentados pelos surdos em escolas regulares, destaca-se a dificuldade de assimilar os conteúdos no mesmo ritmo e da mesma forma que os alunos ouvintes. Muitas vezes não basta que um intérprete de Libras traduza as explicações do professor, pois para compreender tais explicações são necessários diversos outros saberes progressos que podem faltar ao aluno. O surdo que nasce em um meio ouvinte e que não teve um contato prévio com a língua de sinais tem uma defasagem linguística que pode comprometer significativamente o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento de mundo. Dessa forma, tanto o planejamento dos conteúdos quanto as estratégias didáticas precisam ser elaborados em função do nível para o qual o estudante se encontra apto para assimilar, respeitando, como diz Vygotsky (2000), sua zona de desenvolvimento proximal.

Cada surdo tem uma trajetória de vida singular e o nível de apropriação da sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais, está diretamente relacionado ao contato e centralidade da Libras na sua própria história de vida. Famílias em situação de vulnerabilidade social geralmente possuem condicionantes culturais e materiais que impedem que a mesma se adapte e domine a Libras, sendo mais comum que a comunicação com o surdo se realize de maneira gestual, porém sem que ela corresponda na maioria das vezes à estrutura da Língua Brasileira de Sinais. A capacidade de abstração e assimilação de conceitos mais complexos que geralmente são abordados no segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio fica desta forma comprometida, sendo necessário maior tempo para desenvolver conceitos mais básicos, sem os quais as elaborações mais abstratas não são assimiladas.



O currículo formal produzido pela equipe de Educação Física levou em conta estas singularidades do ser surdo, no entanto, delineou um horizonte para o qual nossa práxis pedagógica deve se orientar a fim de diminuir a disparidade entre o que é ensinado para os alunos surdos do INES e os alunos ouvintes de escolas regulares. Ele elenca uma série de conceitos, temas e habilidades inspirados na Lei de Diretrizes e Bases, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas produções de diversas referências importantes da educação física escolar.

Os temas elencados abrangem desde os jogos e brincadeiras populares, esportes, danças, lutas, esportes de aventuras, até os conceitos que nos possibilitam compreender a importância das atividades físicas para a saúde, os princípios da atividade física, a importância do alongamento e do aquecimento na prática de exercícios, as características do treinamento aeróbico e anaeróbico, as consequências do sedentarismo e doenças associadas ao comportamento sedentário, as relações entre a saúde e a alimentação, a importância do sono, o impacto das novas tecnologias nos nossos hábitos e a relação com a saúde e o desempenho escolar, etc.

Ao perseguir a materialização da proposta curricular, muitos desafios geralmente se interpõem. Estes desafios variam desde as condições concretas para a execução do trabalho até as lacunas de conhecimento que os alunos apresentam com relação a conceitos embasadores ou o domínio incipiente da Língua de Sinais. Nestes casos, nós professores, conscientes de que o foco na relação ensino-aprendizagem é o desenvolvimento do aluno, precisamos selecionar nossas prioridades e focar nos conteúdos e habilidades que desloquem o aluno entre pontos que o aproximem do horizonte traçado, que no nosso caso é o currículo formal.

Um exemplo concreto, realizado tanto com as turmas do Ensino Fundamental 2 como as do Ensino Médio, foi o desenvolvimento do tema Ginástica no primeiro trimestre de 2023. Em um primeiro momento, apresentamos formas mais lúdicas de ginástica, iniciando cada aula com um alongamento e desafios corporais que os levassem a ampliar a angulação entre os segmentos corporais, colocando-se em posições e equilíbrios não usuais e realizando descarga de força em partes do corpo diversas. No segundo momento, explicamos aos alunos alguns dos conceitos inseridos nas atividades realizadas como alongamento, equilíbrio, flexibilidade, força... Ao falar sobre estes conceitos utilizamos o sinal da Libras para músculo, porém alguns alunos não conheciam o sinal ou não faziam ideia do que eram ou para que serviam os músculos.

A partir desta constatação, reorientamos a nossa trajetória e dedicamos algumas aulas para ensinar o sistema locomotor. Utilizamos fotos, vídeos e um modelo de esqueleto para demonstrar os componentes do sistema locomotor e a função de cada parte que o compõe. Após compreendido pelos alunos o que é músculo e a função do mesmo, eles começaram rapidamente a compreender os demais conceitos que havíamos nos proposto a explicar inicialmente.

Esta experiência exitosa no trato com o conteúdo Ginástica nos coloca diante de outros desafios para o atual momento. Embora a equipe de Educação Física tenha dado um importante passo ao elaborar um currículo condizente com as produções mais atuais acerca da Educação Física Escolar, é necessário ainda aprofundarmo-nos na interdisciplinaridade.



Sabendo que o estudo dos sistemas que compõem o corpo humano é lecionado nas aulas de Ciências/Biologia, convém que os currículos destas disciplinas conversem com o currículo de Educação Física a fim de minimizar as barreiras conceituais que porventura apareçam no desenrolar do processo pedagógico. Os currículos de todas as disciplinas precisam conversar e isso é um desafio que se impõe ao INES como um todo e não só à Equipe de Educação Física.

2.4 Educação Física no Serviço de Educação de Jovens e Adultos do 1º Segmento Noturno (SEJA 1)

Os Jovens e Adultos matriculados no Ensino Noturno do INES apresentam características muito específicas. Conforme aponta o Projeto Político Pedagógico do INES (2011, p.55), esses alunos

são oriundos do 1º e 2º turnos da própria Instituição, e outros transferidos da rede pública e particular (...) Em geral, esse aluno é aquele que nunca frequentou a escola, ou por algum tipo de dificuldade, suspendeu o percurso escolar na infância e retorna ao estudo, pouco ou muito tempo depois, para concluir a tarefa interrompida. Também se encontram entre os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Noturno aqueles que nunca interromperam a escolarização, mas cuja vida escolar foi marcada pelas dificuldades de aprendizagem.

Se por um lado é verdade que essa realidade não é diferente da vivida em todo cenário da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, por outro, quando se trata da Educação de Surdos esse cenário adquire mais determinações. Assim, é urgente construir uma práxis que aprofunde a leitura da realidade através da problematização do conhecimento que traz significações para o aluno não somente pode despertar a curiosidade, como também pode alimentar a curiosidade epistemológica na perspectiva que coloca um dos mais influentes pensadores da educação popular de Jovens e Adultos da realidade brasileira, Paulo Freire, é urgente.

Buscando desconstruir as experiências do ouvido ao mesmo tempo em que aguçamos o olhar para o aprofundamento da especificidade surda, elegemos como ponto de partida a realidade vivida por nossos alunos. Já em relação aos seus diferentes anseios - fruto, além de outros aspectos, da diversidade etária, histórias e momentos distintos de vida de cada um -, buscamos cumprir a tarefa pedagógica da área de garantir a apropriação do acervo de manifestações da cultura corporal de movimento.

Propomos alguns conteúdos/objetos de conhecimento clássicos e contemporâneos da cultura corporal, expressos nas atividades rítmicas e de expressão corporal como brinquedos, jogos, esportes, ginásticas, lutas, danças, lazer, qualidade de vida, saúde coletiva, práticas corporais de aventura, dentre outros, como forma de socialização do conhecimento.

Para tanto, como forma de atender nossa especificidade e garantir uma maior precisão, trabalhamos com três dimensões: “Objetivos da dimensão da construção da identidade”, “objetivos da dimensão da apropriação, ressignificação e produção do conhecimento” e “objetivos da dimensão da experimentação das manifestações da cultura corporal” (Coletivo de Autores, 2012). A “espiralidade da incorporação de referências do pensamento” será um princípio adotado, pois nem sempre o aluno conseguirá se apropriar num primeiro momento,



num primeiro contato. Além disso, a apropriação como uma atividade da práxis pode deixar dúvidas que podem ser sanadas num próximo contato. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de uma série para outra seria a ampliação das referências sobre aspectos da realidade já estudados pelos alunos nas outras disciplinas e anos anteriores.

As habilidades e objetivos curriculares para o primeiro segmento do ensino fundamental expressos no currículo são:

Tematizar as linguagens corporais em suas diversas dimensões e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, (re)produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história como síntese de múltiplas determinações, tendo como ponto de partida um olhar humanizado sobre todos os atores inseridos no processo, como forma de entender e dialogar de forma. Preparar os participantes para o processo de ensino/aprendizagem, através de um levantamento anamnésico e dinâmicas de auto reflexão, auto (re)construção e interação entre os atores, possibilitando assim a criação de uma atmosfera inspiradora para o processo de formação humana integral do aluno. Compreender diferentes linguagens da cultura corporal e seus principais vínculos com a organização da vida coletiva e individual. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das linguagens corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo dentro e fora da comunidade Surda. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes linguagens corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. Reconhecer as linguagens como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos, grupo e na comunidade Surda. Compreender, refletir e usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e alternativas para sua realização no contexto comunitário. Estimular e possibilitar vivências e experiências do movimentar-se, desenvolvendo conhecimento e respeito ao seu próprio corpo e ao corpo do outro, percebendo que o nosso corpo é portador de linguagens utilizadas nos processos de interação social. Enfocar na diversidade cultural comunitária para a formação de identidades através da atividade física, considerando-se os aspectos de relação homem-natureza. (Currículo da Educação Física, 2021, p.52).

Uma parte significativa dos temas da cultura corporal, em suas diferentes linguagens, está sendo tematizada, contudo, não conforme o nível de abstração que havíamos proposto. O que não significa dizer que há problema nisso, pois na realidade, gostaríamos de chamar a atenção para a singularidade do nosso segmento.

Apoiados na marca dos seus corpos na perspectiva Freiriana, estamos entendendo que o currículo deve ser cada vez mais pensado para refletir a vida objetiva nas suas múltiplas dimensões. Assim, estamos direcionando o trabalho para a aprendizagem das linguagens corporais. Embora trabalhemos com muitos conteúdos e saberes tradicionais, eles estão sendo abordados numa emergência predominantemente conjuntural, isto é, na medida em que eles são trazidos pelos próprios alunos e ou realidade que se impõe.

Dentre os conteúdos que estão sendo abordados, cumprem um papel de destaque as práticas corporais ligadas à saúde, ao estilo de vida, à qualidade de vida e às doenças. Como uma parte dos alunos cumpre jornada de trabalho durante o dia, temas relacionados a cuidados com a própria vida e a importância de prática regular de exercícios físicos têm chamado mais a atenção deles. Para aqueles alunos que possuem algum tipo de comprometimento e recomendação médica para realizar atividades moderadas, disponibilizamos atividades de baixo impacto fisiológico, o que significa total repouso ocasionalmente.



As atividades rítmicas e as danças constituem um desafio, pois além de exigir um trabalho específico dado à diferença do surdo, outros conteúdos estão sendo priorizados em função do que já foi exposto acima. Em ocasiões festivas como a Festa Junina, tal conteúdo é, de certa forma, trabalhado.

Inspirados por uma vontade coletiva que tem como princípio norteador (Freire, 1992) aulas integradas com diversas disciplinas, não poderíamos deixar de chamar a atenção para a grata experiência transdisciplinar que vem sendo construída em nosso setor. Assim, como destaque, citamos: 1) “(Re)Conhecendo o meu/nosso corpo e os números” com a matemática – que teve como princípios refletirmos as percepções e sensações corporais do dia a dia que não damos atenção, e convidar nossos alunos a pensarem os números que já trazemos em nosso corpo - e “Projeto Festa Junina” - que teve como principal objetivo contribuir para a conscientização dos alunos no que se refere à importância de uma alimentação equilibrada e à realização de atividades físicas na manutenção e ou criação de possibilidades para aquisição de um estilo de vida saudável e possível às suas realidades.

Enfim, construir aportes de materiais bilíngues, conseguir o envolvimento dos alunos, a dificuldade do processo na aquisição de uma língua, as constantes ausências nas aulas por contingências da vida, a difusa identidade surda, a escassez de materiais bilíngues de apoio são alguns fatores que devem ser levados em conta para futuras atualizações curriculares.

2.5 Educação Física no Serviço do Ensino Fundamental 2º Segmento (SEF 2 N) e Serviço de Ensino Médio Noturno (SEME N)

O turno noturno do Cap-INES possui um corpo discente com um público muito diverso, heterogêneo em vários aspectos. Dentre eles, destacamos a idade, condições sociais (emprego, família, moradia, entre outros) e comprometimentos de naturezas variadas (emocional, intelectual, neurológica, psicomotora, etc.) que, mesmo existentes em outros segmentos e turnos, ganham maiores proporções no turno da noite. Ao menos recebem um contorno pedagógico mais dramático e em muitos casos, mais desafiador. Em um primeiro momento pode parecer para muitos que se trata de segmentos menos complexos, de fácil interação entre todos os envolvidos no processo pedagógico e de tranquila aplicação de todos os pormenores da dinâmica escolar. No entanto, acreditar nesse cenário ao se aplicar uma estratégia pedagógica no noturno do INES é se colocar em uma posição fadada ao fracasso pedagógico, culminando em uma postura docente de vistas grossas ou de desalento e desânimo.

Mas onde entra a Educação Física nesse cenário escolar? A resposta materializa-se em uma práxis complexa que se dá início, ou deveria se dar, antes de tudo, a partir do conhecimento de histórico de vida e de formação humana da(o) aluna(o), se objetivando uma humanização da escolarização, em todo o seu processo. Essa primeira ação busca identificar as possibilidades de intervenção as quais poderão ser sugeridas pelo(a) docente que, em um segundo momento, construirá com todas(os) envolvidas(os) o melhor programa anual a ser desenvolvido. Além disso, a Educação Física precisa de uma abordagem que trate todos os aspectos inerentes a este público específico, citados acima, além de questões culturais



e linguísticas do indivíduo, considerando como tudo isso se manifesta no corpo, e do corpo para o mundo. Nessa atuação pedagógica da Cultura Corporal, não cabe uma abordagem meramente conteudista, esportivista ou tecnicista. A transcendência destes modelos se presta à formação crítica e interventora de indivíduos sociais que, numa perspectiva bilíngue para surdos, se identificam como usuários e contribuintes de sua cultura, além de atuarem politicamente na defesa e reivindicação seus de direitos sociais (Barbosa, 2001).

Um dos temas fixos a ser desenvolvido nestes segmentos é a questão da saúde, individual e coletiva, sempre com um olhar crítico diante da dinâmica social na qual vivemos. Tal público assistido neste turno apresenta muitos casos de desleixo, desinformação ou falta de condições no trato com a própria saúde, em todos os seus aspectos. Um dos papéis da prática pedagógica da disciplina Educação Física neste contexto é o de disponibilizar para as(os) alunas(os), além de conhecimento, reconhecimento. Se reconhecer em uma possível situação desfavorável de saúde, por vezes, é mais útil do que tão somente consumir conhecimentos ou conceitos sem o exercício de identificá-los em sua própria vida. A partir desta ótica ampliamos o debate nas demais apropriações de conhecimentos e trocas entre todas(os) as(os) envolvidas(os) no processo de ensino-aprendizagem, num processo dinâmico e construtivo de aquisição de (re)conhecimento. São desenvolvidas e aplicadas aulas com a proposta de formação crítica e autônoma no trato com o corpo, e toda sua dinâmica envolvida como: Ginástica e o trato laboral do corpo, Sedentarismo, Nutrição, lazer, expressões culturais e corpo, primeiros socorros, práticas psicomotoras, entre outras (Currículo da Educação Física, 2021).

Estas são algumas das propostas intencionadas pela equipe de Educação Física no setor noturno dos segmentos citados neste subitem. Porém, muitos destes conteúdos não são abordados, ou ao menos não com o aprofundamento necessário devido a diversas questões, pedagógicas ou não, que se fazem presentes no decorrer dos anos letivos. Questões essas que vão desde o horário reduzido de aula, passando por acúmulo de até três turmas diferentes atendidas ao mesmo tempo, até o limite das condições estruturais - falta de espaços adequados até a data que se escreve este documento, julho de 2023 - e administrativas que extrapolam o viés pedagógico, que por si só já é desafiador. Juntando a isso, problemas de aquisição de línguas que a Escola, em seu conjunto, não consegue avançar como deveria, acaba dificultando o trabalho pedagógico na perspectiva elaborada no currículo.

Ainda assim, com muito esforço e boa vontade docente e discente, a Educação Física noturna do INES vem buscando se manter em seu propósito pedagógico, promovendo, junto à organização de outros segmentos no turno diurno, aulas e eventos exitosos, como a Introdução à Corrida de Orientação (realizada no sábado letivo da disciplina, no ano de 2022), a elaboração de materiais bilíngues para uso nas aulas, diálogos com alunas(os) sobre sua realidade de vida numa perspectiva da cultura corporal, entre outras realizações. Sentimos que podemos, e queremos, avançar mais na formação do nosso público, buscando a realização de projetos com trabalhos multi e interdisciplinares, multissetoriais, internos e externos ao INES.

A reelaboração do currículo da disciplina, realizada no ano de 2021, se tem também como prática exitosa em direção ao que se pretende desenvolver junto ao corpo discente do Instituto. Mas para isso, a administração institucional também precisa colaborar e dar



recursos e condições reais para a realização do máximo de propostas idealizadas no currículo da Educação Física, reconhecendo, verdadeiramente, toda a importância da disciplina dentro do processo escolar de formação bilíngue e cidadã de Surdos.

Por fim, é imprescindível que se reconheça e busque a superação de tais desafios, citados acima. Superar uma aparente ideia de que não se consegue realizar além do que se faz, condenando alunos(as) a uma vida de precariedade e privações de oportunidades (Gadotti; Romão, 211). São muitos os desafios na educação de Surdos, e um pouco maiores no turno da noite.

Para citar alguns, temos a necessidade de arrumação adequada no quadro de horário das turmas dos segmentos do SEF 2 e SEME para a disciplina, não havendo tempos de aulas com três turmas ou com anos discrepantes, além das reformas emergenciais do ginásio e piscina, proporcionando a professoras(es) e alunas(os) ambientes adequados para a prática da Educação Física. É certo de que, além destes entraves, de ajustes mais viáveis, temos outras questões que também prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo a necessidade que alguns alunos têm de serem liberados mais cedo, devido a morarem em área de risco, ou pela precarização do serviço de transporte público. Como vemos, são assuntos que transpassam as questões pedagógicas, já tão complexas, mas que igualmente necessitam de nossa atenção como profissionais da educação. É a tal “cotidianidade do meio popular” dita por Paulo Freire que, atravessando o fazer pedagógico, exige de educadoras e educadores a sensibilidade e a competência científica para que se realize a educação popular de jovens e adultos.

Considerações finais

A relevância social dessa análise reside no fato de que o fazer pedagógico necessita de permanente avaliação de todos os fatores envolvidos no processo. A adoção do Currículo facilita tal análise. Assim, a primeira questão que gostaríamos de chamar a atenção é para a importância do permanente diálogo entre o documento norteador e os desafios que suscitam a constante inovação da prática pedagógica diante dos desafios que são colocados nos mais variados segmentos e turnos do Cap-INES.

Estando o currículo em unidade com a práxis, que é constante movimento, torna-se fundamental avançar no atendimento à singularidade do ser surdo existente no Cap- INES buscando, sobretudo, garantir ao estudante, em toda sua diversidade, o acesso ao conhecimento construído historicamente pela humanidade, transformando conceitos e práticas amplamente difundidos entre ouvintes em conhecimentos e vivências apropriados e produzidos também pelo sujeito surdo.

Nessa caminhada a compreensão do que pode ser uma “Educação Física Bilíngue” é o horizonte para o qual nos dirigimos. Avançar na produção de materiais bilíngues, avançar nas construções multi, inter e transdisciplinares, aprimorar o diálogo com a dinâmica social dos nossos alunos, aprimorar a dinâmica avaliativa do processo de ensino-aprendizagem de forma singular, lutar por uma política de formação continuada institucional são fatores, que dentre outros, essa análise nos trouxe.



Referências

- BARBOSA, C. L. de A. *Educação física escolar: as representações sociais*. Ed. Shape, Rio de Janeiro, 2001.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- Currículo de Educação Física CAP-INES. Rio de Janeiro: INES, 2021.
- DARIDO, S. C. *Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola*. Campinas/SP: Papyrus, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/educacao-infantil/>>. Acesso em 08 set. 2017.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FALK, J. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.
- FONSECA, V. da. *Temas de psicomotricidade - 5: o papel da motricidade na aquisição da linguagem*, Lisboa, FMH, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 31ª. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, José E .(orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12ª ed. Ed. Cortez, São Paulo, 2011.
- GOMES, E. M. L. da S. & SOUZA, Flávia Faissal de. Pedagogia Visual na Educação de Surdos: Análise dos Recursos Visuais Inseridos em um LDA. Arquivos/v. 4 n.1 (2020): Inclusão Digital e Acessibilidade: Desafios da Educação na Contemporaneidade/ Artigo Seção Temática.
- MATTOS, M. G. de. *Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola*. 6. ed. - São Paulo: Phorte, 2013.
- NERY, C.A.; BATISTA, C.G. *Imagens Visuais Como Recursos Pedagógicos Na Educação de uma Adolescente Surda: Um Estudo de Caso 1*. Campinas: Paidéia, 2004.
- VYGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem* (tradução Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2000.



DEBATE TÉCNICO- PEDAGÓGICO

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: PRÁTICAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Experience reports: educational practices and challenges in educating deaf students



Camila Barreto Constantino¹ (INES)



Danielle Aguiar Fini² (INES)



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

²Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; dannyfiniines@gmail.com



Resumo

O presente trabalho compartilha o relato de experiência vivenciado no cotidiano escolar por duas professoras do 1º ano do ensino fundamental do colégio de aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos - CAP INES - As docentes relatam suas experiências por meio de narrativas, que são registros que nos ajudam a compreender, o que fazem suas inquietações, e os desafios enfrentados no cotidiano escolar na educação de estudantes surdos. O objetivo deste artigo é indagar as implicações que a pandemia trouxe para educação de surdos, problematizar os desafios enfrentados pelas docentes durante o trabalho não presencial, a fim de ofertar uma educação de qualidade e trazer reflexões acerca de materiais didáticos que atendam as especificidades dos estudantes. A metodologia será de cunho investigativo por meio da conversa, refletindo modos e maneiras de pensar a educação de surdos, por meio do relato de experiência, buscando resgatar histórias e memórias.

Palavras-chave: Material didático; Ensino não presencial; INES.

Abstract

This work shares the experience reported in everyday life school by two teachers from the 1st year of elementary school at the application school from the National Institute of Education for the Deaf - CAP INES - Teachers report their experiences through narratives, which are records that help us understand what they do, their concerns, and the challenges faced in everyday school life in the education of deaf students. The objective of this article seeks to investigate the implications that the pandemic has brought to the education of the deaf, problematize the challenges faced by teachers during non-face-to-face work, in order to offer quality education and bring reflections on teaching materials that meet the specificities of students. The methodology will be investigative in nature through conversation, reflecting ways and means of thinking about deaf education, through reporting experiences, seeking to rescue stories and memories.

Keywords: Courseware; Non-face-to-face teaching; INES.



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

<https://youtu.be/Ur62QCFNmog>



Introdução

No ano de 2020, devido à pandemia do Covid-19, vivenciamos um período histórico em que professores e educadores de todo o mundo precisaram se reinventar, a fim de ofertar e proporcionar um ensino de qualidade aos seus estudantes. A partir de março de 2020, em função do fechamento das escolas, a grande maioria precisou aderir ao ensino não presencial, situação esta que nos trouxe incertezas, e que, em função de tais demandas ainda desconhecidas por nós educadores e pela sociedade em geral, foram necessárias reestruturações no fazer e ensinar.

Ao longo deste texto, traremos narrativas do trabalho desenvolvido na sala de aula no início do ano letivo de 2020, por duas docentes do 1º ano do ensino fundamental do colégio de aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAP/INES), e as mudanças ocorridas no processo educativo devido a pandemia do Covid-19.

Narrar uma experiência vivenciada no cotidiano de uma escola, significa trazer para o presente, fatos passados, considerados relevantes do fazer docente, resgatando assim memórias e acontecimentos. De acordo com Prado:



Compreendo as narrativas como gênero do discurso privilegiado para que os educadores produzam e se compreendam produzindo saberes e conhecimentos, escrevam sobre temas que os inquietam e/ou interessam, socializem suas opiniões, suas concepções e os sentidos atribuídos ao trabalho que desenvolvem e a própria reflexão [...] (2013, p.9).

Nesse contexto, buscamos partilhar nossas experiências, por meio de narrativas, levantando reflexões acerca da educação de estudantes surdos e as implicações e desafios trazidos pela pandemia no contexto da educação, pois segundo Ribeiro; Sampaio; Souza (2016).

[...] no caso da pesquisa narrativa, não é apenas um lugar onde se vai para colher dados, buscar fontes, realizar a investigação. Trata-se, antes, de um espaço-tempo onde conversas, ideias, pontos de vistas e saberes são partilhados, narrativas são produzidas [...] (Ribeiro et al.; 2016, p. 141).

Logo, para a elaboração deste artigo, escolhemos como metodologia de pesquisa, o relato de experiência para que possamos partilhar nossos saberes, ideias e estratégias, produzindo narrativas sobre o contexto vivenciado na educação de surdos.

Nesse caminho, o objetivo geral deste artigo busca indagar as implicações que a pandemia trouxe para o processo educativo na educação de estudantes surdos, numa perspectiva de ensino bilíngue.

Os objetivos específicos têm como finalidade problematizar os desafios enfrentados e as estratégias desenvolvidas pelas docentes durante o ensino não presencial; Resgatar histórias, memórias e experiências por meio de reflexões acerca das práticas docentes vivenciadas antes e durante a pandemia; Elencar possíveis estratégias didáticas pedagógicas por meio da elaboração de materiais impressos durante o ensino não presencial.

Portanto, o presente texto fará um breve panorama do lugar de fala e de pesquisa, onde está inserido o Instituto Nacional de Educação de Surdo - INES.

1 Escolha metodológica da pesquisa

Para a elaboração deste trabalho, escolhemos como metodologia o relato de experiência que de acordo com Mussi; Flores; Almeida (2021, p.65):

O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção (Mussi et al 2021, p. 65).

Nesse sentido, este artigo busca narrar nossas histórias vivenciadas no cotidiano escolar do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Por meio das narrativas, contamos nossas experiências, trazemos à tona o passado cheio de significados e trocamos formas de pensar e fazer a educação. Relatar nossas experiências resulta no resgate das nossas memórias pois é um percurso no qual refletimos nossa prática enquanto docentes e assim analisamos o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Kenski (apud Camargo, 1997, p.287.):



O material recuperado pela memória é um material “vivo” constituído por constante reconstrução das vivências passadas, acrescido de novos conhecimentos e experiências individuais e sociais do momento presente. Pode igualmente ser considerado como um recorte de representações de um objeto ou assunto referente a um tempo histórico e a um espaço social. (Camargo, 1997, p. 287).

Portanto, por meio do relato de experiência produzimos um material no qual não há apenas a partilha de práticas e intervenções, mas a construção de novos conhecimentos encharcados de reflexões presentes no contexto da educação de estudantes surdos. Para elaborar este relato de experiência, escolhemos como ferramentas de pesquisa nossas histórias enquanto docentes, imagens de atividades adequadas ao nosso público-alvo, fotografias, entre outros.

Narrar nossas experiências ultrapassa o simples fato de escrever e compartilhar nossas histórias, mas elaborar um texto reflexivo que provoque em outros professores o pensar em relação às suas trajetórias vividas no cotidiano da escola.

2 Resultados da pesquisa

Buscamos trazer para este texto nossas memórias e histórias. Durante a escrita, refletimos sobre os resultados alcançados no fazer docente no período anterior a pandemia e durante o ensino não presencial.

É indiscutível que presencialmente os resultados são mais satisfatórios, pois é no cotidiano da sala de aula que conseguimos trocar com nossos educandos, interagir, instigar e mediar para que possam se expressar livremente, por meio de imagens contextualizadas, histórias, gráficos, vídeos entre outros. Estratégias pedagógicas que não são possíveis no ensino não presencial, pois resultam numa participação mínima em relação a efetivação dos trabalhos impressos propostos. O que tornou para nós um desafio, pois nosso objetivo durante o ensino não presencial, foi o de proporcionar atividades que pudessem fazer sentido aos estudantes.

3 Um breve panorama do lugar de fala e pesquisa: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES

O Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado em 1857 e está localizado na Rua das Laranjeiras, 232 no bairro de Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro.

Considerado pelo MEC como referência nacional na área da Surdez e na educação de surdos, o Instituto oferece uma educação Bilíngue para os seus estudantes, desde a educação infantil até a pós-graduação. A educação Bilíngue consiste na visibilidade da Língua de Sinais no ambiente escolar, sendo essa a 1ª Língua (de instrução dos estudantes surdos) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como 2ª Língua. Além disso, a educação Bilíngue proporciona uma educação intercultural, onde há a interação e o respeito das diferentes culturas existentes no espaço escolar.

A Constituição Federal propõe garantir “a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” incluindo as pessoas surdas que por muitos anos foram vistas como pessoas incapazes de aprender e limitadas por não partilharem da mesma língua que os ouvintes.



Nesse contexto, a luta por direitos da comunidade surda foi longa e ainda é, pois ainda busca direitos considerados básicos, como o acesso à informação em Língua Brasileira de Sinais. A Libras, por exemplo, é pouco divulgada, a sociedade de um modo geral não a conhece, e assim os surdos vivem como estrangeiros em seu próprio país, sendo vistos pelos ouvintes como pessoas deficientes. Entretanto, Lacerda (2013, p. 181) aponta que os surdos apenas se diferenciam de nós ouvintes, na sua forma de se comunicar, “[...] falar com as mãos como nas línguas de sinais, indicando que o modo de manifestação das formas culturais é independente de qualquer aparelho psicofisiológico determinado”.

Embora ainda existam muitas lutas a serem alcançadas pela comunidade surda, destacamos conquistas importantes: em 2002 a Língua de Sinais foi reconhecida como Língua oficial, por meio da Lei nº 10436/02. De acordo com Art 1º.

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

Portanto, a Língua de Sinais é a Língua natural do sujeito surdo, é por meio dela que o surdo interage, se comunica e aprende, no entanto numa perspectiva de educação inclusiva³ infelizmente os professores não têm domínio da Língua de Sinais, ficando o intérprete de Libras responsável pela tradução da fala do professor.

A educação de pessoas surdas é aquela que o surdo deseja para si, em que ele possa ser visto como cidadão de direito, e o ponto principal, consiste na capacitação dos professores em relação à Língua de Sinais, que além de ser sua língua de comunicação, faz parte da cultura e identidade surda.

Logo, concluímos que para proporcionar uma educação de qualidade para os estudantes surdos é necessário conhecê-lo, ter domínio da Língua de Sinais, respeitar e valorizar a cultura surda, elaborar materiais e avaliações que atendam as especificidades dos educandos.

4 Letramento na educação de estudantes surdos

Para a maioria das pessoas, a inserção no mundo letrado começa bem antes da alfabetização. Para Martins (2003), o letramento é cultural, algo quase que instintivamente adquirido por muitos estudantes antes de ingressarem na educação formal, uma vez que o contato com símbolos visuais como rótulos de produtos, propagandas de empresas, e tudo que circunda a sociedade em geral, estão carregados de significados. Porém, não basta estar inserido em um ambiente letrado, é necessário ser estimulado a fazer uso das atividades que envolvem leitura e escrita de maneira funcional.

A barreira da comunicação entre crianças surdas oriundas de famílias ouvintes é uma realidade a ser enfrentada para quem atua nesta área, pois dificulta as práticas de letramento,

³A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).



uma vez que, em sua maioria ingressam na escola sem uma base linguística estruturada, diferente das crianças ouvintes de mesma idade. A linguagem oral é naturalmente adquirida nas relações sociais e faz parte da vida das crianças ouvintes desde muito cedo. Para as crianças surdas, o contato com a Língua de Sinais por vezes não se dá de forma precoce. Vale ressaltar que acreditamos que a língua precisa ser vivenciada, experimentada e adquirida naturalmente por pessoas surdas quando as relações sociais são propícias. Fortes (2019) nos diz:

É importante destacar que a garantia de instrução na L1 do aluno surdo não garante o total aproveitamento da aprendizagem, pois se assim fosse, nenhuma criança ouvinte teria problemas com aproveitamento escolar, uma vez que os alunos ouvintes ingressam na escola com a sua L1 bem desenvolvida. Logo, proporcionar um ambiente satisfatório que atenda as especificidades para o desenvolvimento acadêmico dos discentes surdos vai além de garantir acesso em sua L1. (Fortes, 2019, p.39).

Portanto, as crianças surdas conhecem e significam o mundo por processos semelhantes aos dos ouvintes, tendo a língua como requisito básico para compreensão de tudo à sua volta, além da inserção social e cultural (Vygotsky, 1989).

Neste relato e em nossas práticas educacionais, utilizamos o termo letramento seguindo os pressupostos de Fernandes (2006), que designa o termo como processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita para surdos, no qual os princípios que norteiam as práticas metodológicas elencam leitura e escrita como processos complementares, sempre inseridos em práticas sociais. A autora destaca que sem leitura, não pode existir escrita significativa. Destacamos também que, além das especificidades metodológicas que envolvem o ensino bilíngue para surdos, tendo a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, nos leva a refletir que por vezes não existe ainda o domínio da primeira língua pelo estudante, o que para nós educadores é um desafio. Entendemos que o processo precisa ser interativo, os discentes precisam estar em constante troca e compartilhamento de informações para real internalização e aprendizagem de conceitos e suas funções sociais.

Os estudantes surdos passam a estabelecer marcos temporais na medida em que mantêm contato com situações concretas, vivenciadas por eles ou por alguém próximo de seu círculo social. É comum um aluno das séries iniciais se referir a um evento que aconteceu na semana anterior utilizando sinais como se tivesse acontecido no dia anterior. Isso porque, geralmente, por fazerem parte de famílias ouvintes, são limitadas as expressões linguísticas referentes às suas experiências. A partir da interação do aluno em diversos contextos, dentro e fora da escola, pouco a pouco, o mesmo vai ampliando o seu vocabulário em Libras e contextualizando as situações que vivencia. (Fortes, 2018, p. 77 e 78).

Fortes (2018) ainda ressalta que alunos surdos que tiveram contato com a Libras de forma tardia, encontram dificuldades em organizar o pensamento de maneira sequencial, por vezes devida a limitada comunicação no ambiente familiar. A falta de estímulos e diálogos em sua L1 dificulta que os alunos estruturem suas ações, tornando imprescindível esse estímulo por parte do ambiente educacional. Assim, trazemos para nossas reflexões, uma citação de Glat (2011, p.12), e de acordo com a autora:



Utilizar a língua de sinais, gestos naturais, dramatização, mímicas, desenhos como recursos para facilitar a compreensão dos textos que estejam sendo trabalhados em aula; Organizar espaços produtivos que permitam ao aluno desenvolver e estimular a criatividade, ludicidade, autonomia, memorização, raciocínio lógico e sociabilização, como cantinho de jogos ou artes, espaço da leitura e espaço da dança; Fazer síntese e resumir conclusões para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente; Empregar glossários ou listas de palavras que vão estar incluídas na atividade desenvolvida e anexá-las em um mural visível a todos na sala; Alternar atividades verbais com as motoras (brincadeiras e danças) diminuindo assim, o cansaço causado pela atenção visual constante do aluno; Organizar as mesas em duplas ou quartetos de modo que os alunos se posicionem de frente um para o outro, favorecendo a comunicação entre os mesmos durante as atividades propostas; Apresentar atividades de aprendizagens com a formação de pequenos grupos para estimular a cooperação e a comunicação entre os alunos (tutoria por pares). (Glat, 2011, p.12).

Compreendemos também que a perspectiva de aprendizagem que tem como base a interação para construção e desenvolvimento do pensamento e da linguagem requer questões práticas como a organização espacial da sala de aula, que possibilita o constante contato visual entre alunos e professores, promovendo trocas de experiências e vivências. Logo, é importante possibilitar aos estudantes surdos uma organização da sala de aula que contribua para a interação entre os pares, pois é por meio da troca que o conhecimento é construído. Logo, surgem inquietações: Como proporcionar trocas de experiências e vivências por meio de atividades impressas? Como elaborar um material didático impresso em que não haverá a mediação do professor para aprendizagem de novos conceitos?

Nesse contexto, surge o desafio de reinventar práticas já instituídas no ensino presencial, e ressignificá-las para a produção de atividades impressas no ensino não presencial.

5 Memórias docentes: relatos, falas e histórias

Para narrar nossas experiências trazemos à tona nossas histórias, nossas memórias do passado que é um modo de revelar nossa identidade que se manifesta em nossas falas, narrativas e escolhas que fazemos no cotidiano do fazer docente.

Assim, narramos para resgatar memórias significativas, relacionando com acontecimentos relevantes, carregados de sentidos, contribuindo para a reflexão de quem somos nós, enquanto professores e pessoas. Esse autoconhecimento, feito por meio de relatos contribui para um olhar mais sensível para a escola, potencializando o processo de ensino-aprendizagem⁴ dos estudantes.

No cotidiano escolar buscamos proporcionar um fazer docente de modo que a aprendizagem ocorra de forma significativa aos estudantes surdos.

No início do ano letivo de 2020, elaboramos com as duas turmas do 1º ano de escolaridade o Projeto “Identidade” no qual buscamos trabalhar de maneira dialógica as diferentes culturas que se encontram e interagem no espaço escolar. Os gêneros textuais que compõem o currículo do 1º ano e foram elencados para este projeto foram: ficha de identificação e linha do tempo.

⁴Termo constituído por duas palavras, cujos sentidos se complementam.



Iniciamos o projeto tirando uma foto dos educandos surdos, professoras regentes⁵ e professoras mediadoras⁶, com o respectivo sinal de cada um.

Figura 1 - Eu e o mundo



Fonte: Elaborado pelas autoras

O fazer docente, para ser significativo, precisa fazer sentido para os estudantes, por isso, proporcionamos atividades em que os educandos possam aprender participando de forma ativa do processo de ensino aprendizagem, conforme fig. 1.

Para trabalhar as diferentes características físicas de cada um, foi apresentada uma boneca de pano em tamanho real para os alunos. Sugerimos que os estudantes escolhessem um nome para a boneca, e em seguida, baseados nas suas características, elencassem um sinal. Começamos a conversar com os estudantes, fazendo perguntas acerca da boneca: ela é surda ou ouvinte? Como é o cabelo? Os olhos? Assim, os estudantes se sentiram estimulados e interessados a participarem da dinâmica,

Em seguida colocamos a boneca sobre um papel e fizemos seu esquema corporal, e após essa etapa cada estudante desenhou o cabelo, os olhos, o nariz e a boca, conforme fig.2.

Figura 2- Elaboração do esquema corporal e as partes do corpo humano.



Fonte: Elaborado pelas autoras

⁵Professor responsável pelo ensino e estratégias pedagógicas desenvolvidas de acordo com o currículo da escola.

⁶Profissional pedagogo que auxilia o professor regente, dando apoio ao aluno com múltiplas deficiências.

Por meio dessa atividade foi possível trabalhar as diferentes partes do corpo, e características da boneca, em L1 e L2. Assim, buscamos proporcionar de maneira lúdica uma aprendizagem em que os estudantes participassem do processo educativo de maneira ativa e crítica, interagindo e tecendo juntos o conhecimento no cotidiano escolar, gerando hipóteses de como a boneca realmente era, e trazendo a discussão para o debate, sendo necessário negociar as escolhas de cada aluno em relação às características físicas da boneca.

Percebe-se que o resultado dessa prática docente é o interesse pela aula e entusiasmo dos educandos em querer aprender.

Em consonância com o projeto identidade, durante o período de aulas presenciais desenvolvemos também o projeto didático por meio do curta *Hair Love*⁷. Com a apresentação do vídeo da história, levantamos questões mostradas no curta para proporcionar que os estudantes se expressassem, e pudessem interagir com as informações, cada um à sua maneira. Levantamos questões como: composição familiar, características físicas dos personagens, emoções, relações entre pessoas e animais etc.

Vale ressaltar que muitos dos nossos educandos encontram-se em fase inicial de contato com a Língua de Sinais, por isso, oportunizar que eles se expressem de diversas maneiras tendo como base um conceito central, pode facilitar para que o professor, enquanto mediador do conhecimento, compreenda o entendimento que o estudante obteve mediante aquela exposição. Estimular que os discentes possam fazer comparações e possam externar percepções pessoais, também são importantes e se mostram essenciais para a construção do senso crítico.

Logo, temos como premissa ofertar um ensino que atenda às especificidades educacionais dos estudantes e as singularidades linguísticas de cada um, tendo como base de ensino a pedagogia visual⁸, por compreendermos que o estímulo ao desenvolvimento linguístico através da visualidade é a base para um atendimento fidedigno às necessidades de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

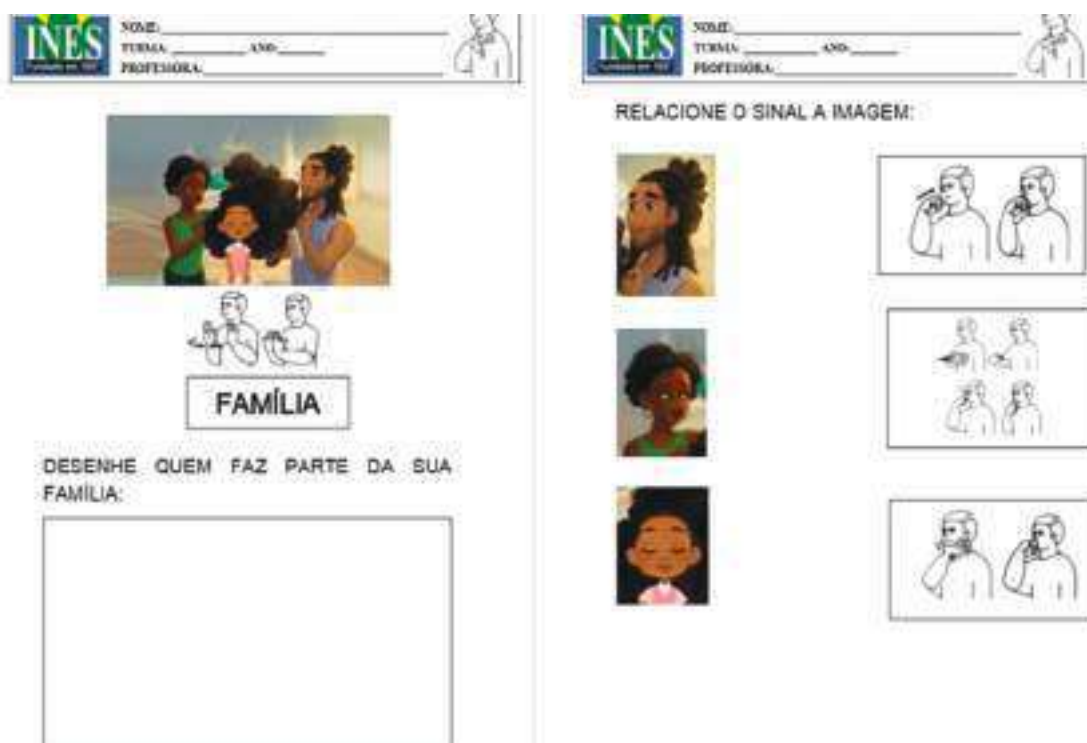
Por meio do curta *Hair Love*, propomos atividades contextualizadas em que trabalhamos os integrantes da família, e cada discente pôde se expressar contando um pouco sobre sua família por meio de desenhos. Percebemos que em suas ilustrações, muitos estudantes classificam como família pessoas que moram em suas casas, conforme atividade impressa apresentada na fig.3.

⁷Curta-metragem escrito, produzido e dirigido por Matthew A. Cherry (2019). Disponível em https://youtu.be/kNw8V_Fkw28

⁸Na educação de pessoas surdas, a chamada pedagogia da visualidade, tem como base a semiótica imagética (Campello, 2007), e é designada pelo uso da Língua de Sinais, dos signos visuais e na negociação de sentidos que se apresentam no corpo-língua



Figura 3 - Atividades impressas do projeto - *Hair Love* - com o tema família.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Em meio a muitas ideias, planejamentos e ensaios para o ano letivo de 2020 fomos assolados pela pandemia do COVID-19 e junto a ela vieram as incertezas, as angústias, ansiedades e os desafios enfrentados pela educação com o ensino não presencial.

6 Desafios enfrentados durante o ensino não presencial

Os protocolos descritos pela Organização Mundial de Saúde⁹ (OMS) orientavam que todos permanecessem em casa e que evitassem deslocamento por risco alto de contaminação pelo novo coronavírus. Com base no cenário inicial, produzimos vídeos em Língua de Sinais com orientações de higiene e cuidados, que foram veiculados na página da instituição. Assim, tivemos que nos reinventar e fomos desafiadas a elaborar vídeos que alcançassem nosso público-alvo, a fim de levar até eles informações sobre o contexto que estávamos vivenciando e cuidados para prevenção em relação ao COVID-19, como apresentado na fig.4.

⁹Agência fundada em 7 de abril de 1948 especializada em saúde, que tem por objetivo estabelecer diretrizes de saúde para todos os povos.

Figura 4 - Print de tela - Vídeo informativo sobre o novo CORONAVÍRUS.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Como vimos até o momento, na educação de pessoas surdas, é necessário não apenas partilhar a mesma língua que os estudantes surdos (Libras) mas criar estratégias, e materiais que atendam às suas especificidades. Pensar tudo isso durante o trabalho não presencial foi bastante desafiador, uma vez que não tínhamos informações a respeito da acessibilidade às novas tecnologias da informação por parte dos estudantes, e o acesso a conectividade. Foi preciso pensar uma outra forma de proporcionar o ensino não presencial, assim, foram produzidos materiais didáticos impressos.

Com isso, fomos provocados a refletir algumas questões, pois a prática docente se faz por meio de indagações e inquietações. Logo, levantamos os seguintes questionamentos: como proporcionar um material impresso que atendesse as especificidades dos nossos educandos sem instrução em sua primeira língua, a Libras? Como nossos estudantes terão acesso a esse material? O material oferecido será capaz de suprir as necessidades linguísticas dos educandos? Esse material será suficiente para proporcionar uma aprendizagem que faça sentido a eles? Nossos estudantes terão condições emocionais de fazer estas atividades, mediante as consequências da crise econômica, política e social que vieram junto com a COVID-19?

Assim, na elaboração dos materiais elencamos atividades que trabalhassem um conceito chave, e estratégias que de certa forma fossem capazes de suprir a ausência do professor como mediador da aprendizagem.

Durante a produção das atividades impressas, dada a excepcionalidade do momento, elencamos como primordial restabelecer o contato com os discentes com imagens do espaço escolar e do corpo docente, com objetivo de trazer memórias afetivas, aproximando-os da escola, ainda que fisicamente distantes.

Consideramos também a aplicabilidade de conceitos já trabalhados anteriormente durante o curto período de aulas presenciais. O trabalho pedagógico teve como foco recorrer a assuntos atuais e/ou temas em que os alunos já possuíam conhecimento prévio (coronavírus, queimadas no pantanal, dia do surdo etc.). É importante mencionar que tais estratégias são

recorrentes em nossas práticas em sala de aula, porém, com a impossibilidade de discussão e aprofundamento dos temas elencados devido a suspensão das aulas presenciais, tivemos a necessidade de objetivar ainda mais a apresentação de conceitos e atividades através dos materiais didáticos impressos.

Abaixo, na fig.5, algumas atividades das disciplinas de Língua Portuguesa/História e Geografia, elaboradas para o trabalho com turmas do 1o ano de escolaridade.

Figura 5 - Atividades impressas de Língua Portuguesa/História e Geografia.

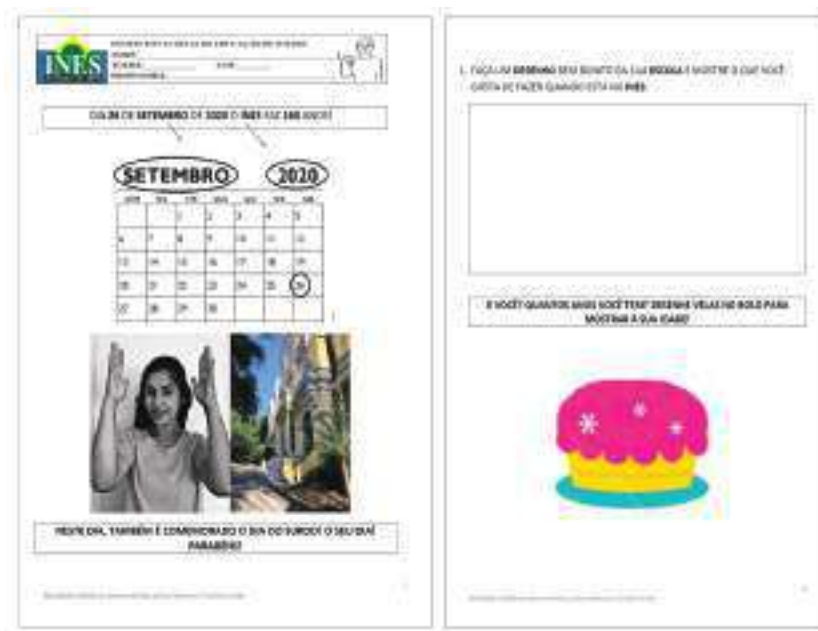


Fonte: Elaborado pelas autoras

Enquanto educadoras e pesquisadoras na área da educação de estudantes surdos dos anos iniciais de escolaridade, temos o entendimento que é por meio da linguagem que os sujeitos surdos organizam e estruturam o pensamento, e se constituem historicamente.

Na atividade apresentada na fig.6, por exemplo, fizemos uma relação entre o aniversário do INES - o instituto completou 163 anos no ano de 2020 - e a idade da criança que estivesse realizando a atividade - que seria registrada através da quantidade de velas desenhadas no bolo. Porém, conceitos dicotômicos não puderam ser trabalhados, o que exigia um aprofundamento discursivo entre os pares e a apresentação dos sinais correspondentes. O INES completou 163 anos de fundação e os alunos completam determinada idade por nascimento.

Figura 6 - Atividades impressas da disciplina de Matemática.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Em nossa perspectiva, se estivéssemos no ensino presencial com possibilidade de articulação dialógica entre alunos e professores, a organização da atividade impressa poderia ter sido elaborada com uma sequência de imagens que representassem de forma fidedigna os conceitos que seriam trabalhados. Porém, diante do cenário já descrito, desenvolvemos materiais que fossem de fácil entendimento, com estratégias quase que intuitivas, à medida que sabemos que boa parte dos familiares não são usuários da Língua de Sinais, e muitos alunos não teriam a mediação adequada para a realização das atividades.

Segundo Reily (2003) os aparatos visuais utilizados para o ensino de alunos surdos precisam ter como ponto de partida uma abordagem sociocultural, pois é necessário possibilitar interação com as imagens para reflexão e construção de significados. Em nossas produções as representações semióticas ocupam um espaço de centralidade, e não são utilizadas como mero apoio para o entendimento dos conceitos, uma vez que compreendemos seu uso como elemento primordial na elaboração de materiais específicos para alunos surdos.

É importante refletirmos que a intencionalidade de uma imagem está muitas vezes suscetível a inúmeras interpretações, que dependem do contexto cultural no qual o sujeito participa. Segundo Gomes:

Apesar de a experiência visual ser um dos artefatos mais recorrentes ao se descrever a cultura surda, é importante salientar que ela também compõe o “canal aprendente” do sujeito surdo. É por ela que os surdos se desenvolvem cognitivamente e socialmente. [...] Não que o uso da experiência visual seja exclusivo dos surdos, mas ela é vivida, sentida e significada de uma forma única, pois toda a construção de mundo se dá a partir do visual. (Gomes, 2013, p. 128).



Nesse sentido, para contribuir com o entendimento das atividades impressas, utilizamos palavras-chaves com sinais em Libras e imagens que abordassem de maneira clara e objetiva os conceitos apresentados.

Conclusões

Pensar e resgatar memórias docentes por meio do relato de experiência consiste na escolha metodológica deste artigo, pois narrar nossas experiências e trazer à tona nossa vivência com os estudantes no cotidiano da sala de aula, nos remete a educação dialógica, baseada na interação e que resulta na tessitura de conhecimentos. Ao narrar contamos não só o vivido, mas o pensado, refletido, e questionado, pois o fazer docente se faz nas reflexões de nossas práticas enquanto educadores. É essencial refletirmos sobre: como contribuir com a aprendizagem dos nossos educandos de modo significativo? Quais estratégias usar mediante aqueles que têm uma defasagem na Língua de Sinais pelo fato de ter tido contato com esta língua tardiamente?

Nesse processo, nós, professoras pensamos e planejamos juntas estratégias, materiais e conhecimentos para proporcionar uma aprendizagem baseada na troca, na interação, na valorização das diferenças, de modo que os estudantes sintam interesse em aprender, e percebam a escola como um lugar de transformação que ocorre na interação com o outro. Entendemos os alunos como sujeitos participantes de um mundo social, e a escola representa apenas uma das instâncias em que os alunos compartilham experiências e interagem.

Logo, classificamos o acesso a uma educação crítica e que estimule a reflexão, como sendo primordial para inserção dos estudantes surdos como pessoas atuantes em uma sociedade para todos.

Referências

BRASIL, LEI Nº 10436/2002 de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua de sinais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 17 de abril de 2021.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 17 de abril de 2021.

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SECADI. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 25 de abril de 2021.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. O Discurso da avaliação escolar do ponto de vista do aluno. *Rev. Foc. Educ.* São Paulo. v. 23, nº 1-2, p.283, jan./dez.1997

CAMPELLO, A. R. Pedagogia Visual; Sinal na Educação dos Surdos. IN: QUADROS, Ronice M. & PERLIN, Gladis (Org.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2007.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: Berberian AP, Angelis CM, Massi G, organizadores.



Letramento: referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexus; 2006. p. 117-144.

FORTES, Camila Barreto Constantino. *História infantil e unidade didática como recursos pedagógicos autênticos e bilíngues para o letramento de aprendizes surdos*. 2018, 172 f. Dissertação de mestrado – Curso de mestrado profissional em diversidade e inclusão, Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense. Niterói.

FORTES, C.B.C.: *Práticas de ensino na perspectiva bilíngue para surdos nas séries iniciais*. Anais do II Encontro de Professores Bilíngues Surdos, II, 2019, Niterói. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras; Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDI) Niterói, 2019, p. 36-45.

GLAT, Rosana. Inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva/surdez. Aula 11. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disciplina Eletiva – Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar, 2011.

GOMES, A. P. G. *O imperativo da cultura surda no plano conceitual: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos*. 2103. 96f. Dissertação de Mestrado em Educação. UFSM, 2013.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 8 maio, 2024.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Pipocas Pedagógicas: Narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus. 2003.

RIBEIRO, T.; SAMPAIO C.S.; SOUZA, R. de. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências... *Roteiro, Joaçaba*. vol.41, nº1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9271>. Acesso em: 8 maio. 2024.

VYGOTSKY, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. (Tradução Brasileira da tradução Inglês do original Russo de 1934). SP: Martins Fontes, 2ª edição.



EXPLORANDO OS MISTÉRIOS DO CORPO HUMANO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PRÁTICAS EXITOSAS NO ENSINO DO CORPO HUMANO PARA ESTUDANTES SURDOS



Lucas Vilaça Ribeiro¹
(INES)



Resumo

O artigo propõe investigar o ensino do corpo humano para estudantes surdos por meio do bilinguismo, utilizando aulas experienciais, atividades de pesquisa e a confecção de um livro ilustrado. Destaca-se a importância da educação bilíngue, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e a Língua portuguesa escrita como segunda língua, para promover uma aprendizagem significativa. O relato busca apresentar as estratégias pedagógicas utilizadas, visando uma compreensão mais profunda e eficaz dos sistemas corporais pelos estudantes surdos. Através de aulas experienciais, atividades de pesquisa e confecção de um livro ilustrado, busca-se proporcionar uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva, respeitando as identidades linguísticas e culturais dos alunos. Espera-se contribuir para o avanço da educação bilíngue de surdos e promover práticas pedagógicas mais equitativas, valorizando a diversidade linguística e cultural.

Palavras-chave: Estratégias pedagógicas; Surdos; Aprendizagem; Corpo humano.

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

Abstract

The article proposes to investigate the teaching of the human body to deaf students through bilingualism, using experiential classes, research activities, and the creation of an illustrated book. The importance of bilingual education is highlighted, with Brazilian Sign Language (Libras) as the language of instruction and written Portuguese as a second language, to promote meaningful learning. The report aims to present the pedagogical strategies used, aiming for a deeper and more effective understanding of the body systems by deaf students. Through experiential classes, research activities, and the creation of an illustrated book, the goal is to provide a more effective and inclusive learning experience, respecting the linguistic and cultural identities of the students. It is hoped that this will contribute to the advancement of bilingual education for the deaf and promote more equitable pedagogical practices, valuing linguistic and cultural diversity.

Keywords: Pedagogical strategies; Deaf; Learning; Human body.



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

<https://youtu.be/ZpnUtQ9z6VM>



Introdução

O ensino do corpo humano é uma parte fundamental do currículo escolar, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento sobre a anatomia, fisiologia e saúde. No entanto, para estudantes surdos, o acesso a esses conteúdos, pode ser desafiador devido às barreiras linguísticas e culturais que enfrentam. Nesse contexto, a educação bilíngue, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2), é promissora para promover a aprendizagem significativa do corpo humano para estudantes surdos, pois valoriza a língua natural dos estudantes e acrescenta aos conhecimentos prévios, muitas vezes rasos e sem fundamentação, sinais específicos que esses ainda desconheciam e conhecimentos científicos que lhes são importantes na aquisição do conhecimento em seu processo de ensino-aprendizagem.

O modelo educacional utilizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que foi fundado em 1857, no Rio de Janeiro, sendo a primeira escola de surdos do Brasil, desde então, tem desempenhado um papel crucial na educação e inclusão de pessoas surdas, promovendo o desenvolvimento linguístico e acadêmico por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da educação bilíngue. Ao longo de sua história centenária, o INES tem sido pioneiro em diversas iniciativas educacionais e culturais, contribuindo significativamente para o avanço dos direitos e oportunidades das pessoas surdas no país.

A partir do cenário descrito, este trabalho científico tem como objetivo apresentar



práticas pedagógicas e a sua eficácia no ensino do corpo humano para estudantes surdos por meio do bilinguismo, utilizando aulas experienciais, atividades de pesquisa e a confecção de um livro ilustrado como estratégias pedagógicas. Assim mostrar como essas práticas pedagógicas foram eficazes no uso de aulas experienciais no ensino do corpo humano para estudantes surdos visa promover uma compreensão mais profunda dos sistemas corporais e de suas funcionalidades. Busca-se incentivar as atividades de pesquisa no processo de aprendizagem dos estudantes surdos como meio de aquisição, aperfeiçoamento e estímulo à aprendizagem da língua portuguesa, analisando como a investigação autônoma contribui para a construção do conhecimento sobre o corpo humano a partir de leituras em língua portuguesa. Culminará em analisar a relevância e eficácia da confecção de um livro ilustrado sobre o corpo humano e seus sistemas como ferramenta de apoio ao ensino, considerando sua capacidade de facilitar a compreensão e retenção de informações por parte dos estudantes surdos, dessa forma, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes no ensino do corpo humano a estudantes surdos, fornecendo também subsídios teóricos e práticos para educadores e profissionais da área de educação bilíngue de surdos. A abordagem aqui adotada reconhece, prioriza e valoriza a língua natural dos surdos, a Libras, como meio de instrução primário, proporcionando um ambiente linguístico rico e inclusivo para a aprendizagem.

As aulas experienciais oferecem oportunidades para os estudantes surdos explorarem conceitos relacionados ao corpo humano por meio de experiências práticas e sensoriais, utilizando a Libras como meio de comunicação. As atividades de pesquisa permitem que os alunos investiguem temas específicos de interesse, desenvolvendo habilidades de pesquisa e autonomia na construção do conhecimento também em Língua portuguesa. A confecção de um livro ilustrado proporciona uma plataforma para os estudantes expressarem seus conhecimentos de forma visual e criativa, utilizando tanto a Libras quanto a Língua portuguesa escrita.

Ao integrar essas estratégias pedagógicas em sala de aula, espera-se promover uma aprendizagem mais eficaz e significativa do corpo humano para os estudantes surdos, respeitando suas identidades linguísticas e culturais. Além disso, esta pesquisa visa contribuir para o avanço do campo da educação bilíngue de surdos ao fornecer evidências empíricas sobre a eficácia do bilinguismo (Libras-Língua Portuguesa).

Portanto, este estudo é fundamental para informar práticas pedagógicas mais equitativas, que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos, promovendo uma educação verdadeiramente de qualidade para todos.

1 Desenvolvimento

O ensino do corpo humano para estudantes surdos é uma questão de extrema importância no contexto educacional contemporâneo, que demanda a busca por estratégias pedagógicas eficazes. A compreensão do funcionamento do corpo humano é



essencial para a promoção da saúde, o desenvolvimento pessoal e a participação ativa na sociedade. Entretanto, os estudantes surdos frequentemente enfrentam desafios significativos no acesso aos conteúdos educacionais relacionados ao corpo humano, devido às barreiras linguísticas e culturais que enfrentam.

Nesse sentido, este trabalho científico se justifica pela necessidade de investigar e desenvolver abordagens de ensino que sejam relevantes para os estudantes surdos, permitindo-lhes adquirir, corroborar, indagar, pesquisar mais a partir das suas dúvidas e ou participações nas aulas, aumentando seus conhecimentos sobre o corpo humano de maneira significativa. A utilização de aulas experienciais, atividades de pesquisa e a confecção de um livro ilustrado sobre o corpo humano e seus sistemas representam estratégias pedagógicas inovadoras que têm o potencial de atender às necessidades específicas dos estudantes surdos, promovendo sua participação ativa e engajada no processo de aprendizagem: “ao serem envolvidos ativamente no processo de construção do conhecimento, os estudantes desenvolvem habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e comunicação” (Dori; Belcher, 2005).

É necessário que os educadores se desatem do pensamento de controle no processo educativo e de apenas serem os únicos detentores do saber. Faz-se pertinente que esses não ocupem este lugar de autocratas, que impedem e embarreiram a liberdade de pensamento autêntico e crítico dos discentes. Paulo Freire elucida essa visão em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1972):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1972, p. 43).

Sob essa perspectiva, foram dadas as aulas que contemplavam os objetivos dos conteúdos da disciplina de Ciências previstos no currículo do 5º Ano do Serviço de Ensino Fundamental 1 (SEF1) do INES. Entendeu-se que os estudantes, embora sedentos por conhecimentos, também carregavam vivências que lhes permitiam conferir hipóteses com base em algum conhecimento prévio que serviria para aquisição de novos conhecimentos e aperfeiçoamentos em relação aos que já traziam em suas bagagens.

Além disso, este trabalho se justifica pela busca de fomentar os estudos e recursos educacionais disponíveis que abordem o ensino do corpo humano para estudantes surdos de maneira adequada e eficaz, e principalmente na perspectiva de educação bilíngue. A literatura existente, por vezes, carece de uma abordagem culturalmente sensível, levando em consideração as características linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos. Logo, este trabalho visa preencher essa lacuna ao investigar e desenvolver práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente produtivas para esse público-alvo.

Ademais, este trabalho contribuirá para o avanço do campo da educação bilíngue de surdos, ao fornecer evidências empíricas sobre a eficácia de diferentes abordagens de ensino do corpo humano para estudantes surdos. Ao identificar práticas pedagógicas



bem-sucedidas e recomendações para sua implementação, espera-se que este artigo possa informar e inspirar educadores, pesquisadores e formuladores de políticas a promover uma educação mais equitativa para os estudantes.

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, buscando investigar a eficácia do ensino do corpo humano a estudantes surdos por meio de aulas experienciais, atividades de pesquisa e confecção de um livro ilustrado sobre o corpo humano e seus sistemas.

Na obra de Carlos Gil (2018), a pesquisa exploratória é caracterizada como um tipo de pesquisa que busca investigar um tema de forma aprofundada e abrangente, permitindo uma compreensão inicial e ampla do problema em questão. Segundo Gil (2018), a pesquisa exploratória “visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou construindo hipóteses” (Gil, 2018, p. 45).

Dessa perspectiva, essa abordagem permite identificar lacunas no conhecimento, explorar novas ideias e formular questões de pesquisa mais precisas para estudos futuros. A pesquisa exploratória é especialmente útil em estágios iniciais de investigação, quando o objetivo é gerar *insights* e direcionar o desenvolvimento de estudos mais detalhados. A metodologia foi dividida em três etapas distintas:

2 1ª etapa: Planejamento e Desenvolvimento das Atividades

Nesta etapa foram planejadas as atividades experienciais e de pesquisa, levando em consideração as necessidades específicas dos estudantes surdos. Foi elaborado um plano de aula detalhado, incluindo objetivos de aprendizagem, conteúdo a ser abordado, materiais necessários e estratégias de ensino-aprendizagem adaptadas à linguagem visual e tátil.

Figura 1 - Fotografia das turmas do 5º Ano do SEF1 - INES palestra sobre corpo humano.²



A figura 1 mostra as turmas, professores e palestrante ao final da palestra com o acadêmico de medicina e surdo Matheus da Silva Oliveira, no ambiente escolar ao final

²Fonte: Acervo pessoal (2024).

de uma aula experiencial sobre o corpo humano.

Na tentativa de aproximar os estudantes ao conhecimento, no início e de forma sistematizada, e ainda não só uma referência linguística, mas também identitária, o acadêmico de medicina da UFRJ - Campus Macaé, Matheus da Silva Oliveira, que é surdo e usuário da Libras, foi convidado a dar uma palestra de abertura ao tema a ser estudado, onde os estudantes puderam participar ativamente, tirar dúvidas e expressar seus conhecimentos prévios.

Sobre o planejamento de aulas com pedagogia visual, destaca-se a reflexão baseada na tese da Dr^a Ana Regina Campello (2008).

A pedagogia visual se configura como uma ferramenta importante para a educação de surdos, pois permite a exploração de diferentes formas de expressão e comunicação, além de facilitar a compreensão de conceitos abstratos e complexos. A utilização de recursos visuais, como imagens, vídeos, animações e outros, pode estimular a criatividade, a autonomia e o engajamento dos alunos surdos no processo de aprendizagem. Estudos demonstram que a pedagogia visual pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação dos alunos surdos, pois os recursos visuais podem ser utilizados para representar ideias, conceitos e relações de forma clara e concisa. Além disso, a pedagogia visual pode promover a inclusão dos alunos surdos no ambiente escolar, pois permite que eles participem ativamente das aulas e se sintam valorizados e respeitados. Para que a pedagogia visual seja utilizada de forma eficaz na educação de surdos, é importante que os professores estejam capacitados para selecionar e utilizar os recursos visuais adequadamente, além de promover atividades que incentivem a interação dos alunos com os recursos. É importante também que a escola disponibilize recursos visuais de qualidade e que os alunos tenham acesso a eles (Campello, 2008, p. 15).

A utilização da pedagogia visual na educação bilíngue representa a abordagem que permeia todo o Instituto e o que o mesmo defende sob a perspectiva na educação de surdos. Ao integrar elementos visuais, como manequins de modelos anatômicos, imagens, gráficos e vídeos, no processo de ensino-aprendizagem, a pedagogia visual proporciona uma experiência mais rica para todos os discentes. Esses recursos visuais não apenas auxiliam na compreensão dos conceitos apresentados, mas também estimulam o engajamento e a participação ativa dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Além disso, a educação bilíngue, que utiliza a Língua de Sinais como língua de instrução, e a língua majoritária do país na modalidade escrita, oferece uma abordagem linguística que reconhece e valoriza a diversidade linguística destes estudantes, além de proporcionar estímulo à aquisição de conhecimento em ambas as línguas. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem bilíngue, os estudantes surdos têm a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades linguísticas tanto na Língua de Sinais quanto na Língua portuguesa escrita, facilitando o acesso ao currículo escolar e promovendo o desenvolvimento cognitivo e acadêmico de forma equitativa. Essa combinação de pedagogia visual e educação bilíngue cria um ambiente de aprendizagem dinâmico, que atende às necessidades individuais desses estudantes.

As figuras 2 e 3 abaixo relacionam-se à conclusão de uma das aulas ministradas sobre sistema esquelético, onde a proposta pedagógica ao final da aula foi que os estudantes



usando caneta de tinta branca, pudessem evidenciar os ossos da mão, também com uma ação de valorização da mão como principal meio de comunicação dos estudantes surdos, por se comunicarem em Libras. Além disso, as figuras mostram os alunos e o professor no momento de fixação do conteúdo que envolve sistema esquelético.

Figura 2 - Fotografia da turma 512 do SEF1 - INES junto ao esqueleto e mãos pintadas³



Figura 3 - Fotografia da turma 512 do SEF1 - INES junto ao esqueleto e mãos pintadas⁴



Essas figuras servem para mostrar que os estudantes estão, de fato, apoiados nas aulas experienciais. Como no exemplo do sistema esquelético, fizeram desse momento

³Fonte: Acervo pessoal (2024)

⁴Fonte: Acervo pessoal (2024)

não só aquisição de conhecimento, porém, de troca entre si e aperfeiçoamento dos entendimentos prévios através da visualidade e do toque quando pintaram na mão um do outro os ossos da mão evidenciando-os com base na aula que já haviam tido.

3 2ª etapa: Realização das atividades experienciais e de pesquisa:

As atividades de pesquisa desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento científico. Conforme apontado por Gil (2018, p. 17), “a pesquisa é um processo sistemático que visa a produção de novos conhecimentos, sendo essencial para a construção e aprimoramento das teorias e práticas em diversas áreas do saber”.

Nesse contexto, as atividades de pesquisa envolvem a formulação de questões, a coleta e análise de dados, a interpretação dos resultados e a elaboração de conclusões fundamentadas. Além disso, a pesquisa proporciona oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, análise e síntese, contribuindo para a formação acadêmica e profissional dos indivíduos (Gil, 2018). Assim, as atividades de pesquisa constituem um processo dinâmico e enriquecedor que permite a exploração e a descoberta de novos conhecimentos, impulsionando o avanço da ciência e da sociedade.

As atividades foram realizadas em sala de aula, com a participação ativa dos estudantes. Foram utilizados recursos visuais, como modelos anatômicos, imagens, vídeos e diagramas, para facilitar a compreensão dos conceitos relacionados ao corpo humano e seus sistemas. O trabalho se deu a partir das indagações e inquietações dos estudantes sobre algum tema que os deixassem curiosos em prosseguir com os estudos e buscando sanar suas dúvidas.

Segundo Oliveira (2019), assim reflete sobre a importância do envolvimento do estudante na busca de desenvolvimento do seu conhecimento:

O envolvimento dos estudantes em trabalhos de pesquisa é fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, críticas e analíticas. Ao se engajarem em projetos de pesquisa, os estudantes têm a oportunidade de aplicar os conceitos aprendidos em sala de aula em situações práticas, desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos temas abordados. Além disso, a pesquisa estimula a curiosidade dos alunos, promovendo a autonomia intelectual e a busca pelo conhecimento. Dessa forma, os trabalhos de pesquisa não apenas complementam o processo de ensino-aprendizagem, mas também preparam os estudantes para os desafios do mundo acadêmico e profissional, capacitando-os a enfrentar questões complexas e a contribuir de forma significativa para a sociedade (Oliveira, 2019, p. 50).

Os alunos foram incentivados a realizar pesquisas individuais, utilizando materiais didáticos acessíveis, como livros, artigos e recursos *online*, mostrando seus resultados em forma de cartaz e apresentando aos demais colegas os resultados encontrados, como estratégia de averiguação de compreensão dos conteúdos e da pesquisa. Abaixo imagens ilustrativas dessa atividade:



Figura 4 - Fotografia da estudante 1, junto ao cartaz no dia da apresentação da pesquisa⁵



Figura 5 - Fotografia da estudante 2, junto ao cartaz no dia da apresentação da pesquisa⁶



⁵Fonte: Acervo pessoal (2024)

⁶Fonte: Acervo pessoal (2024)

Figura 6 - Fotografia do estudante 3, junto ao cartaz no dia da apresentação da pesquisa⁷



Figura 7 - Fotografia da estudante 4, junto ao cartaz no dia da apresentação da pesquisa⁸



⁷Fonte: Acervo pessoal (2024)

⁸Fonte: Acervo pessoal (2024)



Figura 8 - Fotografia da estudante 5, junto ao cartaz no dia da apresentação da pesquisa⁹



As figuras 4 a 8 mostram os estudantes no momento após suas apresentações das pesquisas feitas sobre o envelhecimento ósseo, pois este foi um dos temas levantados pelos próprios estudantes, durante as aulas experienciais, quando compartilhavam que o esqueleto que estavam visualizando parecia ser de pessoas jovens, pois segundo eles, alguns idosos não ficavam com o corpo como dos jovens, então a partir dessa interrogação, foi solicitado que fizessem a pesquisa de razões pelas quais o corpo dos idosos não fica da mesma forma de quando jovens e essas figuras, de 4 a 8, mostram estudantes com seus cartazes, onde fizeram a produção da pesquisa em língua portuguesa (L2).

Após as aulas experienciais, e com base nas curiosidades levantadas pelos estudantes, eles foram estimulados a fazerem suas pesquisas e, em forma de cartaz, em aula posterior, apresentaram a todos os colegas, funcionários e a outros estudantes de anos escolares anterior ao 5^o Ano.

4 3^a etapa: Confecção do Livro Ilustrado

Individualmente, os estudantes foram estimulados e orientados a criar um livro ilustrado sobre o corpo humano e seus sistemas, produzindo semanalmente as páginas. Eles utilizaram materiais diversos, como papel, lápis de cor, tesoura e cola, para criar ilustrações e textos explicativos em formato acessível aos surdos.

A eficácia das atividades foi avaliada por meio da observação do desempenho dos estudantes durante as aulas, da análise dos produtos finais produzidos (como o livro ilustrado) e da coleta de *feedback* dos discentes, dos pais/responsáveis e da orientação pedagógica que caminha de perto, colaborando com práticas coerentes às práticas de ensino com pessoas surdas. Os dados foram analisados qualitativamente, buscando

⁹Fonte: Acervo pessoal (2024)

identificar pontos fortes e áreas de melhoria no processo de ensino-aprendizagem do corpo humano para estudantes surdos.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é reconhecido não apenas como uma instituição de ensino, mas também como um importante centro de pesquisa na área da educação de surdos. Ao longo de sua história centenária, o INES tem desempenhado um papel fundamental na produção e aplicação de pesquisas inovadoras voltadas para o desenvolvimento linguístico, acadêmico e cultural dos alunos surdos.

Além de oferecer uma educação bilíngue de qualidade, que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua portuguesa como segunda língua, o INES promove a realização de estudos e projetos que contribuem para o avanço do conhecimento sobre educação inclusiva e acessível para pessoas surdas. Como uma escola de aplicação de pesquisa, o INES não apenas implementa práticas educacionais baseadas em evidências, mas também colabora ativamente com pesquisadores e instituições acadêmicas para desenvolver soluções inovadoras que atendam às necessidades específicas da comunidade surda.

Em resumo, este estudo demonstrou que o ensino do corpo humano a estudantes surdos por meio de aulas experimentais, atividades de pesquisa e confecção de um livro ilustrado pode ser uma abordagem eficaz. Os resultados obtidos sugerem que essa metodologia pode promover uma maior compreensão e engajamento dos alunos surdos no processo de aprendizagem, contribuindo para uma educação para o empoderamento por meio do conhecimento.

Conclusão

No contexto do ensino de corpo humano a estudantes surdos, a educação bilíngue, utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução, e a Língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, tem se mostrado uma perspectiva eficaz. Através de aulas experienciais, atividades de pesquisa e confecção de materiais didáticos lúdicos, os estudantes surdos têm a oportunidade não apenas de adquirir conhecimentos sobre o corpo humano e seus sistemas, mas também de desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas.

Essa implementação permite que os estudantes surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando sua identidade e proporcionando um ambiente de aprendizagem acessível. Além disso, ao promover o bilinguismo, reconhece-se e valoriza-se a cultura surda, fortalecendo a autoestima e a confiança dos estudantes em sua própria capacidade de aprendizado.

Dessa forma, conclui-se que o ensino de corpo humano a estudantes surdos através do bilinguismo (Libras-Língua Portuguesa), aliado a aulas experienciais, atividades de pesquisa e confecção de materiais didáticos é uma prática pedagógica que contribui para a formação integral dos estudantes, capacitando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e promovendo uma sociedade mais equitativa.



Referências

CAMPELLO, A. R. e S. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

DORI, Y. J.; BELCHER, J. How Does Technology-Enabled Active Learning Affect Undergraduate Students' Understanding of Electromagnetism Concepts? *The Journal of the Learning Sciences*, v. 14, n. 2, p. 243-279. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1972

GIL, Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2018.

OLIVEIRA, A. A importância da pesquisa na formação acadêmica. *Revista de Educação*, 10(2), 45-60, 2019.



**ESPAÇO
ABERTO**

PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE DE PSICOLOGIA SOBRE O ATENDIMENTO TERAPÊUTICO DE PACIENTES SURDOS

The psychology community perception on deaf patients therapy



Andréa Gomes de Souza Felix¹



Heidi Elizabeth Baeck²
(INES)



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

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

Resumo

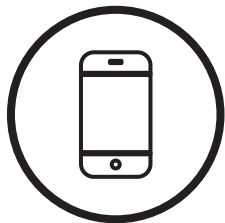
Sob a argumentação de que a acessibilidade à psicoterapia por meio de intérprete ocasiona inevitável quebra de privacidade e causa grandes prejuízos para o paciente surdo, autores apontam a necessidade da proficiência em Libras dos terapeutas. O objetivo da presente pesquisa foi investigar o conhecimento sobre o sujeito surdo e a disponibilidade dos psicólogos em investir na formação em Libras. Os achados mostram que há um significativo contingente de psicólogos dispostos a atender pacientes surdos, tornando justificável investimentos públicos em ações inclusivas e apontam para o fato de que qualquer proposta de ampliação da rede de atendimento psicoterapêutico para a população surda demanda o enfrentamento, com a mesma prioridade, de duas frentes: o fomento à proficiência em Libras para psicólogos; e a promoção de ações que gerem empatia da comunidade de psicologia com o sujeito surdo.

Palavras-chave: Acessibilidade; Surdo; Psicoterapia.

Abstract

Under the argument that accessibility to psychotherapy through an interpreter results in an inevitable breach of privacy and causes great harm to the deaf patient, authors point out the need for therapists to be proficient in Brazilian Sign Language. The objective of the present research was to investigate knowledge about the deaf people and the willingness of psychologists to invest in training in Libras. The findings show that there is a significant contingent of psychologists potentially open to future sessions with deaf patients, making investments in inclusion actions justifiable and points to the fact that any proposal to expand the psychotherapeutic care network for the deaf population demands tackling, two fronts with the same priority: promoting proficiency in Libras for psychologists; and the fostering of actions that generate empathy from the psychology community toward deaf individuals.

Keywords: Accessibility; Deaf; Psychotherapy.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**
https://youtu.be/MJHaL_zJSTI



Introdução

Quando o tema abordado envolve a saúde do ser humano, parece haver uma tendência natural de se pensar somente no aspecto físico do indivíduo. Tal fato é bastante compreensível, uma vez que é o adoecimento físico que se revela de forma concreta, acometendo a integridade corporal do indivíduo. Entretanto, ser saudável é uma condição mais complexa, vai além do físico, envolve também de forma profunda a saúde emocional.

A conscientização de que o bem-estar emocional é parte integrante e fundamental da boa saúde é fruto de reflexões de longa data. Há mais de seis décadas a Organização Mundial de Saúde-OMS definiu que saúde “não é somente ausência de afecções e enfermidades” e sim “um estado de completo bem-estar físico, mental e social” (OMS,1948, p.1). No cenário da vida contemporânea, a saúde mental é frequentemente acometida e os problemas psicológicos parecem estar em ascensão, atingindo pessoas de todas as idades e por razões das mais diferentes naturezas.

A dificuldade para manter a autoestima positiva diante da aparente vida perfeita exibida nas redes sociais é um exemplo de um aspecto cotidiano que tem conduzindo a desequilíbrios



emocionais com certa frequência (Biernath, 2019). Costa (2004) já havia apontado para o fato de que a chegada da era da internet estaria produzindo alterações psicológicas, principalmente, nos jovens. A fragilidade dos relacionamentos interpessoais e a competitividade do mercado de trabalho também são exemplos de aspectos que têm sobrecarregado o emocional das pessoas (Biernath, 2019; Passos, 2019).

Obviamente, não são apenas os enfrentamentos do cotidiano que conduzem à necessidade de atendimentos psicoterapêuticos. Alves *et al.* (2012) mostraram que é grande o número de crianças com problemas de aprendizagem que chegam à psicoterapia, em especial, nas etapas iniciais do ensino fundamental. Em um âmbito mais grave, experiências associadas a abusos e violência doméstica também estão entre as causas frequentes do adoecimento mental da população no Brasil. Enquanto a Associação Brasileira de Crianças Abusadas e Negligenciadas estima que 4,5 milhões de crianças são vítimas de abuso e negligência por ano no país (Deslandes, 1994), o Relatório Nacional Brasileiro, que retrata o perfil da mulher brasileira, refere que a cada 15 segundos uma mulher é agredida, ou seja, em 24 horas somam-se 5.760 mulheres (Dias, 2006).

Segundo o que consta na literatura, esses são apenas alguns dos fatores causais do adoecimento emocional da população. Contudo, já é possível perceber a existência de um universo significativamente numeroso de pessoas que demandam atendimento psicológico no país. Um levantamento realizado pela Revista Veja, em abril de 2019, mostrou que 86% dos brasileiros têm algum transtorno mental como depressão e ansiedade (Passos, 2019).

O intuito de chamar a atenção para o grande o número de pessoas que apresentam a saúde mental fragilizada reside no fato de que dentro desse contingente encontram-se pessoas que precisam enfrentar barreiras que vão além daquelas normalmente enfrentadas por todos os cidadãos, barreiras específicas associadas à existência de uma surdez, em especial, a surdez congênita ou adquirida na primeira infância, uma vez que a falta de audição nessa fase inicial da vida dificulta o desenvolvimento da língua portuguesa oralizada.

Tendo em vista que a população é predominantemente ouvinte e utiliza a fala como meio habitual de expressão, a interação dos surdos com o meio social frequentemente se torna uma tarefa desgastante e com resultados ineficientes. A falta de acessibilidade ocasionada pela quebra na comunicação gera exclusão social e a convivência diária com essa exclusão representa, em geral, conforme Cosh *et al.* (2017), mais um fator que potencialmente conduz a população surda a desequilíbrios emocionais, como crises de ansiedade e depressões graves.

Estudos epidemiológicos nacionais não trazem dados conclusivos sobre a prevalência da perda auditiva severa/profunda na população brasileira (Tiensoi *et al.* 2007; Cruz *et al.* 2009; Guimarães, Barbosa, 2012). Ainda assim, estima-se, com base no censo demográfico, que há cerca de 2,7 milhões de surdos com perdas auditivas severas a profundas (IBGE, 2010) e que convivem diariamente com as barreiras geradas pela quebra de efetividade na comunicação com o meio social.

Vale destacar que, apesar das dificuldades decorrentes da surdez e as repercussões que se alastram pela vida do indivíduo, não são apenas elas desencadeadoras de problemas emocionais, afinal ele não é a surdez, mas uma pessoa com suas singularidades, e poderá ter problemas emocionais decorrentes de qualquer condição em sua vida (Rodrigues, Natividade, 2020, p.2).



A psicoterapia consiste em um tratamento colaborativo baseado na relação paciente e terapeuta. Desenvolve-se com uma dinâmica própria, característica, onde o diálogo é a peça fundamental que permite ao paciente expressar seus sentimentos e ao psicoterapeuta realizar as intervenções. Não que seja obrigatório, mas sabe-se que na prática o diálogo terapêutico é unanimemente estabelecido por meio da fala, o que torna o tratamento psicoterapêutico em si quase inviável para o surdo.

Com exceção daqueles oralizados e hábeis na leitura labial, a comunicação dos surdos é estabelecida majoritariamente por intermédio da língua brasileira de sinais - Libras. “Usar a língua de sinais é falar com as mãos e ouvir com olhos” (Domunguos, 2010, p.4). Trata-se de uma forma de comunicação plena que permite compreender e ser compreendido, que permite expressar com detalhes fatos, pensamentos e sentimentos. Engloba ideias complexas e abstratas veiculadas não por um canal oral-auditivo, mas visuoespacial, com mecanismos sintáticos específicos (Brasil, 2006; Mourão, 2018). Segundo Quadros e Karnopp (2004), a língua de sinais possui uma estruturação tão complexa quanto qualquer língua falada, fato que permite lhe ser atribuído o conceito de língua natural.

Ou seja, a língua de sinais propriamente dita não se configura como uma barreira para um diálogo produtivo entre paciente e terapeuta. A barreira, sim, se estabelece pelo fato de que a Libras é pouco difundida entre os ouvintes. Parece razoável afirmar que grande parte dos ouvintes que não apresentam qualquer proximidade com a surdez, isto é, não têm familiares ou amigos surdos, são inábeis para se expressar através da Libras, mesmo que em níveis básicos. Por esse motivo, é provavelmente inexpressivo o quantitativo de psicólogos habilitados a realizar um atendimento terapêutico com pacientes surdos, sem recorrer de forma compulsória ao mais habitual dos recursos de acessibilidade: a presença de uma terceira pessoa no contexto terapêutico, seja um acompanhante ou um profissional tradutor intérprete de Língua de Sinais e Português - TILSP.

O encontro clínico entre o profissional da saúde e a pessoa surda normalmente acontece fora dos padrões esperados na rotina de qualquer profissional; indivíduos surdos e profissionais se veem diante de limitações que dificultam o vínculo a ser estabelecido entre eles. Esse aspecto se agrava se for considerado o fato de que a Língua de Sinais quase sempre é desconhecida pelos profissionais de saúde. Para muitos, a solução encontrada está na solicitação da presença do intérprete da Língua de Sinais como mediador, o que implica na inclusão de uma terceira pessoa nesta relação (Chaveiro et al., 2020, p.640).

A presença de uma terceira pessoa é o recurso mais utilizado na prática para proporcionar acesso ao sujeito surdo às mais diversas esferas da sociedade. Na educação, a presença do TILSP é vista de forma positiva, como sendo “de suma importância” (Almeida; Córdula, 2017, p.4), para “não apenas traduzir, mas buscar, juntamente com o professor, meios diferenciados de ensino, para que o aluno surdo possa ser favorecido na aprendizagem especialmente elaborada e pensada, e, conseqüentemente, eficiente” (Lacerda *et al.*, 2011, p.5). Já, na esfera da saúde e, particularmente da saúde mental, esse mesmo recurso ganha um olhar bem menos favorável. Silva (2016, p.186) afirma que a participação do intérprete no contexto da atenção psicológica pode afetar negativamente o processo de atendimento e reforça que “a presença do intérprete coloca em xeque o próprio modelo terapêutico” em função da falta de privacidade.



Gomes *et al.* (2017) citam que, em sua pesquisa, diversos surdos relataram que não gostariam de ser atendidos com intérpretes em situações que expõem a intimidade, como no caso do atendimento psicológico e psiquiátrico. Conforme McAleer (apud Chaveiro *et al.*, 2010, p.643), algumas pessoas surdas são relutantes quanto à presença do intérprete, especialmente se ele conhece ou participa da comunidade surda na qual está inserido.

Como já referido, a psicoterapia é baseada na relação paciente e terapeuta. O sucesso do tratamento depende da construção de um ambiente de apoio que permite ao paciente expressar abertamente suas emoções com alguém neutro e confiável, que lhe conferirá a isenção de julgamentos e, principalmente, lhe assegurará o direito à privacidade. Conforme o código de ética da categoria, no Art. 9º.

É dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações a que tenha acesso no exercício profissional (Brasília, 2005).

A presença de um familiar no contexto terapêutico é obviamente inadequada, pela própria concepção do processo. Não muito diferente, a presença de um TILSP, mesmo que desconhecido do paciente, torna a configuração terapêutica vulnerável, tanto no que se refere à construção de um ambiente neutro e confiável, quanto no que se refere ao direito de privacidade do paciente. Segundo Casali (2012, p.10) por mais que o intérprete possibilite a comunicação entre profissional e paciente, sua presença abre espaço para a quebra de sigilo e “[...] pode aflorar no paciente sentimentos como desconfiança e vergonha ao expor assuntos pessoais”. Da mesma forma, Rodrigues e Natividade (2020, p.21) consideraram que a presença do intérprete “pode prejudicar a eficácia do atendimento” e complementam afirmando que o ideal é haver um diálogo direto entre terapeuta e paciente “para evitar quebra de sigilo, desconforto para o paciente em expressar suas particularidades com outra pessoa além do psicólogo e garantir que o conteúdo não sofra alterações na hora de traduzir”.

A presença do TILSP tem sido, de forma contundente, descrita na literatura como um fator negativo no contexto psicoterapêutico. Mas qual a solução? Chaveiro *et al.* (2010, p.643) chama atenção para a questão de que “os surdos se sentem ansiosos em relação a questões confidenciais, mas, sem um intérprete, ficam sem informações sobre decisões e condução da assistência a ser oferecida”.

Nas conclusões e considerações finais de grande parte dos pesquisadores aqui mencionados, pode-se observar um consenso sobre a necessidade de capacitação dos psicólogos no aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), para que seja possível a comunicação direta com o paciente surdo e, assim, oferecer aos surdos um atendimento sem terceiros e com privacidade. Para os profissionais em formação, defende-se a inclusão da Libras na grade curricular obrigatória, tal como implementado há alguns anos nos cursos de Pedagogia e Fonoaudiologia (Brasil: MEC, 2005).

Conforme Rodrigues e Natividade (2020, p.10), “a melhor estratégia seria o psicólogo se comunicar diretamente pela LIBRAS, evitando problemas com vínculo e dificuldades na exposição de questões pessoais do paciente”.

Chaveiro *et al.* (2010, p. 644) afirmam:



O uso da linguagem verbal precisa ser substituído por outro recurso de comunicação, a Língua de Sinais. Sendo a LIBRAS a língua pela qual o surdo se expressa, os profissionais da saúde [...] necessitam estudá-la ou pelo menos adquirir noções básicas [...]. É necessário que as Instituições acadêmicas oportunizem aos futuros profissionais o aprendizado da Língua Sinais, atendendo as necessidades da pessoa surda.

Gomes *et al.* (2017, p. 395) chamam a atenção para a relevância da Libras durante a formação dos profissionais envolvidos na promoção da saúde, com a seguinte afirmação:

Destaca-se a importância da implantação ou ampliação do estudo de Libras antes ou durante a formação médica e nos demais cursos da área de saúde. A conscientização dos profissionais de saúde acerca do atendimento integral do paciente surdo é um passo fundamental na implementação efetiva do ensino de Libras de forma especializada no ensino superior, resultando em maior confiança e qualidade na relação médico-paciente.

Pires e Almeida (2016) propuseram a implantação da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de graduação da área da saúde, enquanto Barroso, Freitas, Wetterich (2020, p. 141) sugerem que a Libras seja obrigatória “nos cursos técnicos e tecnológicos da área da saúde para que realmente se tenha a formação integral e humanizada”.

Com base na literatura, parece claro que o caminho para a real acessibilidade do surdo à psicoterapia é a proficiência do terapeuta em Libras, tornando-se apto a se comunicar com a complexidade que os diálogos terapêuticos exigem. Entretanto, tendo em vista que a Libras é uma língua e, como tal, seu aprendizado demanda um grande investimento pessoal, até que se alcance a proficiência, levanta-se um questionamento que parece fundamental: na prática, qual a disponibilidade dos psicólogos em se tornar proficientes em Libras? E, não menos importante, há profissionais dispostos a atender pacientes surdos? E, ainda, qual o grau de conhecimento dos psicólogos sobre o sujeito e a cultura surda?

Ao buscar respostas para esses questionamentos, deseja-se provocar uma reflexão construtiva sobre a relação entre proposições teóricas e viabilidade prática, além de gerar conhecimento capaz de contribuir para a concepção de políticas inclusivas que visem não apenas oferecer o acesso, mas promover a acessibilidade, estimulando a população surda a protagonizar a busca do seu bem-estar emocional. Considera-se necessária uma maior proximidade dos profissionais da psicologia clínica com a Libras e a cultura surda (Ferreira Junior *et al.*, 2021). Assim sendo, a presente pesquisa tem o objetivo de investigar as percepções dos psicólogos sobre o atendimento de pacientes surdos, visando obter um panorama da disponibilidade desses profissionais e, dessa forma, gerar conhecimentos capazes de dar suporte a políticas públicas voltadas para a promoção da saúde emocional da população surda.

1 Material e Método

A presente pesquisa trata-se de uma investigação de campo, de caráter exploratório, com procedimentos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa do INES (parecer no 6054191). A amostra foi composta por psicólogos, selecionados a partir da rede de conhecimento de uma das pesquisadoras e sua replicação, respeitando dois critérios de inclusão: atuação na área de psicologia clínica e atuação há mais de três anos. A especificidade na área clínica



teve como objetivo excluir psicólogos que atuassem em outros campos da psicologia, como o educacional ou empresarial e o tempo de três anos teve como objetivo a exclusão de recém-formados ou profissionais de pouca experiência que, teoricamente, ainda não teriam tido a oportunidade de atender uma diversidade maior de pacientes como o caso de um paciente surdo.

O instrumento de pesquisa consiste em um questionário de nove questões, que se organiza basicamente em torno de quatro blocos de investigação: o conhecimento sobre o sujeito surdo e a dinâmica do processo psicoterapêutico com a população surda; a habilidade de comunicação em Libras; a percepção da prática terapêutica com a presença de intérprete e a disponibilidade de atender nessa condição; e o interesse no aprendizado de Libras. A adequação estrutural e de conteúdo do instrumento foi validada por um estudo piloto, com quatro revisores (dois psicólogos e dois educadores) construindo-se uma versão final retificada que garantisse a assertividade e coerência do instrumento utilizado. O questionário foi enviado à rede de conhecidos de uma das pesquisadoras por meio da plataforma *Google Forms* e, a partir deles, replicado. O período de coleta de dados foi de quatro semanas.

2 Resultados e Discussão

2.1 Caracterização da amostra

Responderam à pesquisa 54 participantes, com 3 a 35 anos de experiência na área de psicologia clínica, atuantes em 11 diferentes estados federativos dos Brasil. A distribuição dos dados referentes ao tempo de atuação profissional se mostrou assimétrica, invalidando a estimação de uma medida de tendência central e, portanto, optou-se por descrever os dados a partir de três seções, definidas por aproximação percentual. Assim sendo, a amostra se caracteriza por participantes que atuam de 3 a 7 anos (37%), de 8 a 15 anos (35%) e de 19 a 35 anos (28%). Vale referir que não houve participantes com tempo entre 16 e 18 anos de atuação.

A distribuição dos dados, no que se refere ao estado federativo de atuação, mostrou uma composição amostral bastante restrita, sendo encontrados, além do Distrito Federal, somente 10 dos 26 estados do país (Gráfico 1), sendo que mais da metade dos participantes (56%) atuam no estado do Rio de Janeiro.





Gráfico 1 - Distribuição dos estados federativos de atuação profissional da amostra.

A falta de representatividade de 16 estados federativos e a representatividade massiva do estado do Rio de Janeiro inferem que as conclusões obtidas na presente pesquisa expressam, em grande parte, uma realidade do Rio de Janeiro, não podendo ser generalizadas para o território nacional. A prevalência de participantes do Rio de Janeiro justifica-se pela soma de dois aspectos metodológicos. O primeiro está relacionado com o fato de que a amostra foi composta a partir da rede de relações de uma das pesquisadoras que reside no estado e o segundo está associado ao tempo de aplicação, limitado pelo prazo de elaboração da pesquisa, que não propiciou um alcance do instrumento de pesquisa em níveis nacionais.

2.2 Percepções dos Participantes: Conhecimento sobre o sujeito surdo e a dinâmica do processo psicoterapêutico com a população surda

Nas questões um e dois, foi perguntado aos participantes se já tinham tido contato informal com algum indivíduo surdo, de que natureza teria sido esse contato e se tinham conhecimento sobre barreiras enfrentadas pelos surdos no atendimento psicoterapêutico.

Os achados mostraram que aproximadamente metade dos participantes (48%) referiram nunca ter tido contato pessoal com indivíduos surdos fora do âmbito profissional. A investigação da natureza do contato da outra parte dos participantes (52%) mostrou que o âmbito social se mostrou prevalente, sendo referida por 42% dos participantes. Surpreende a pouca representatividade do âmbito religioso (16%), uma vez que se esperava uma representatividade até mesmo prevalente, tendo em vista a significativa presença de fiéis surdos nos espaços religiosos, resultante da preocupação dos religiosos com o acolhimento a essa população. Não é ao acaso que o âmbito religioso é tido como o berço do interesse pela tradução e interpretação da língua de sinais. “A instituição religiosa tem sido meio de inclusão para muitos que, de alguma forma, se sentem excluídos por possuírem a surdez” (Damasceno, 2019, p.64). Essa estreita relação de religiosos com sujeitos surdos pode ser observada desde o século 16, como por exemplo, pela atuação do padre espanhol Ponce de León na educação de surdos. (Silva, 2012).

Na continuidade, foram analisadas as respostas descritivas à pergunta sobre as barreiras enfrentadas pelos surdos. Fez-se necessária a criação de cinco categorias para que todos os apontamentos pudessem ser confortavelmente classificados: falta de qualificação em Libras; dificuldade na comunicação; falta de privacidade; falta de conhecimento do universo surdo; dificuldade em estabelecer vínculo terapêutico. Os achados indicaram que a barreira associada à falta de qualificação para o atendimento ao paciente surdo foi citada de forma consideravelmente expressiva pelos participantes (67%), mostrando que há ampla consciência dos participantes da carência de profissionais que atendam pacientes surdos. Por outro lado, as demais barreiras que trazem os aspectos específicos que permeiam o atendimento dos sujeitos surdos em si foram citadas por poucos participantes: a dificuldade na comunicação (20%); a falta de privacidade (3%); a falta de conhecimento do universo surdo (2%); e a dificuldade em estabelecer vínculo terapêutico (8%), sugerindo que, apesar de haver uma consciência dos psicólogos com relação à carência de profissionais para o atendimento de pacientes surdos, não há uma reflexão maior sobre os aspectos específicos que conduzem a essa carência.

As barreiras elencadas pelos participantes da presente pesquisa, em linhas gerais, alinham-se àquelas elencadas pelos autores da literatura aqui considerada. Ao investigar 11 psicólogos na cidade de Parnaíba - PI, Costa (2022) referiu que seus participantes reconheceram como sendo barreiras para o atendimento ao paciente surdo a 'dificuldade na comunicação', o 'distanciamento da comunidade surda' e a 'ausência de obrigatoriedade de formação em Libras na grade curricular'.

Em outra pesquisa envolvendo duas psicólogas clínicas, uma fluente em Libras e outra não fluente, Rodrigues e Natividade (2020) citam a 'falta de conhecimento da cultura surda' como um fator que prejudica o atendimento à população surda e, ainda, apontam a necessidade da presença de um intérprete durante as sessões terapêuticas, como uma grande barreira no processo de atendimento psicoterapêutico, devido à 'falta de privacidade' que essa dinâmica acarreta.

Ainda no mesmo caminho, Pereira *et al.* (2020) destacaram a 'dificuldade de aprendizado da Libras' e a 'falta de contato constante com a comunidade surda' como entraves significativos para o atendimento a esse público e Camargos (2019) afirma que a 'falta de compreensão das diferenças culturais entre pessoas surdas e ouvintes' se mostra um obstáculo para os psicólogos que trabalham com essa comunidade.

Um aspecto não pontuado pelos participantes e que se encontra descrito na literatura como um dos fatores que prejudica o atendimento à população surda é a 'ausência de políticas públicas' (Rodrigues; Natividade, 2020). Não obstante essa falta, chama-se a atenção para o fato de que há, no mínimo, seis barreiras claramente distintas descritas na literatura e, apesar do participante ter sido indagado sobre as barreiras claramente no plural, somente dez participantes (18%) apontaram duas barreiras. Todos os demais (76%) apontaram uma única barreira. Isto é, nenhum participante demonstrou conhecer três ou mais barreiras, evidenciando que os participantes conhecem relativamente pouco sobre o indivíduo surdo e as questões que envolvem a dinâmica terapêutica com esse paciente. Por outro lado, apenas três participantes (6%) deixaram o campo de resposta em branco, mostrando que a maioria



dos terapeutas (94%) têm conhecimento de ao menos de uma das questões que envolvem as dificuldades da população surda em obter atendimento psicoterapêutico. A composição desses achados corrobora o apontamento de que os psicólogos têm um conhecimento básico sobre as questões que envolvem o atendimento de pacientes surdos, porém, não há uma reflexão mais ampla sobre os aspectos específicos que envolvem esse atendimento.

Ainda com o propósito de aprofundar a investigação sobre o conhecimento dos participantes a respeito do sujeito surdo e da dinâmica do atendimento psicoterapêutico com essa população, as questões três e quatro do instrumento de pesquisa foram destinadas a arguir os pesquisados sobre participações em palestras ou capacitações e sobre eventuais experiências profissionais que lhes oferecessem conhecimento específico sobre o atendimento a pacientes surdos. Os achados indicaram que a maior parte da amostra (72%) referiu não ter tido a oportunidade de participar de palestras ou capacitações. Apesar desse grande quantitativo de participantes que nunca participaram desses eventos, uma parte significativa de participantes (31%) afirmou que, caso lhes fosse oportunizado, optariam em participar. Somente uma pequena parte da amostra (6%) efetivamente declinou da oportunidade de participar quando surgiu a ocasião. Tais dados parecem mostrar que o acesso ao conhecimento de qualidade, no que se refere ao atendimento a pacientes surdos, é significativamente restrito, apesar de haver um relativo interesse. Uma observação importante diz respeito a outra parte da amostra, dos participantes que efetivamente já presenciaram palestras ou qualificações (22%). Os achados mostram que, em boa parte dos casos (15%), o desdobramento foi frutífero, uma vez que, após o evento, os participantes sentiram-se motivados a atender pacientes surdos, caso houvesse a demanda.

Se somados o fato de que 72% dos participantes nunca tiveram a oportunidade de participar, ao fato de que, dessa porcentagem (72%) 31% gostariam de participar e, ainda, ao fato de que 15% dos participantes que já participaram se sentiram motivados a atender um paciente surdo, fica evidente que o investimento em políticas públicas, voltadas a disseminar informações sobre o sujeito surdo no âmbito da comunidade de psicologia, mesmo que de caráter pontual, como no caso de palestras e capacitações isoladas, tem o potencial de contribuir para o aumento do contingente de profissionais dispostos a abraçar a causa da população surda.

Assim como o contato com palestras e qualificações, a experiência profissional dos participantes com sujeitos surdos mostrou-se igualmente restrita. Os achados apontaram que a maior parte dos participantes (87%) nunca atendeu um paciente surdo, e mesmo dentre os poucos que referiram ter realizado esse tipo de atendimento (13%), apenas três participantes referiram uma experiência mais significativa, tendo atendido entre cinco e sete pacientes ao longo de suas carreiras. Ou seja, a prática profissional parece não representar uma fonte de conhecimento com o potencial de disseminar o universo surdo entre os profissionais de psicologia, reforçando ainda mais a necessidade de políticas públicas que ofereçam essa oportunidade.



2.3 Percepções dos Participantes: Habilidade de Comunicação em Libras

Na questão cinco do questionário, foi perguntado aos participantes sobre sua habilidade em sinalizar a Libras. Os achados são de que a maior parte dos participantes (68%) afirmou conhecer alguns sinais em Libras, mas não se sentem aptos a se comunicar em Libras. Dentre os que referem alguma aptidão (26%), a maior parte refere nível básico (17%) e a parte restante (9%) refere nível intermediário.

Chama a atenção o achado de que nenhum dos participantes referiu ser fluente em Libras, sugerindo uma carência absoluta de profissionais inteiramente qualificados para atender a população surda, mesmo entre aqueles que já realizam esse tipo de atendimento. Vale salientar que apesar de expressivo, o número de participantes deste estudo não contempla o cálculo estatístico de tamanho amostral com base no universo de pesquisa. Reitera-se que o presente estudo apresenta caráter exploratório, ou seja, de aproximação ao tema.

Em uma condição extrema de desconhecimento, 6% dos participantes referiram não saber do que a Libras se trata. O quantitativo de 26% de participantes que referiram se sentir aptos para se comunicarem em Libras, embora não fluentes, de certa forma surpreende. Esperava-se um quantitativo menor, tendo em vista que a língua de sinais ainda é pouco utilizada na sociedade, a exemplo do sistema Braille para pessoas com baixa visão.

Conforme Matte et al (2019, s/p):

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser considerada como uma segunda língua no Brasil a partir do Decreto 5.626/2005. Entretanto é pouco utilizada pelos ouvintes, sobretudo pelo baixo número de atividades que se dedicam a sua difusão [...].

Passos, Santos e Campelo (2018, p. 222) apontam que:

[...] o ouvinte ainda tem essa dificuldade de interação, por conta da pouca difusão da língua [...] há poucas iniciativas para a promoção da aquisição da língua, acabando que promove essa barreira comunicacional.

De fato, a barreira comunicacional ocasionada pela falta de habilidade em Libras da sociedade se faz presente no cotidiano. No entanto, a ocorrência do desconhecimento total da Libras na presente amostra, apesar de se apresentar em um percentual relativamente baixo (6%), chama a atenção, particularmente porque os participantes que referiram essa condição atuam profissionalmente nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, ou seja, dois grandes centros urbanos. O Rio de Janeiro, em especial, abriga, há mais de 160 anos, o centro de referência na educação de surdos do país, o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, como uma organização atuante e de grande representatividade. Seria razoável que o desconhecimento sobre a Libras fosse referido por participantes oriundos de localidades menos cosmopolitas.

Vale reiterar que Rio de Janeiro e São Paulo têm grande representatividade na amostra, 56% e 17% respectivamente (Gráfico 1), o que, por si só, poderia justificar o achado, atribuindo-o a questões probabilísticas. No entanto, no mínimo, pode-se afirmar que tal achado instiga a realização de estudos aprofundados sobre o conhecimento da Libras nos grandes centros



urbanos, que possam contribuir para a reflexão sobre a necessidade de se difundir a Libras, mesmo nessas localidades.

2.4 Percepções dos Participantes: sobre prática terapêutica com intérprete de Libras e disponibilidade de atender nessa condição

Nas questões sete e oito, foi perguntado aos participantes se consideram que a presença do intérprete de Libras em sessões terapêuticas prejudica a confidencialidade e a privacidade do paciente e se eles estariam dispostos a realizar o atendimento nessa condição. Os achados mostram que é uma percepção quase unânime (93%) que a presença compulsória do intérprete prejudica a confidencialidade e privacidade do paciente. Prevalece (50%) a percepção de que é inviável realizar psicoterapia com a presença de uma terceira pessoa que não tem relação direta com o processo terapêutico. Entretanto, uma parte importante dos participantes (43%) considera que, apesar da dificuldade imposta pela falta de privacidade, essa dinâmica não inviabiliza o atendimento. Poucos são os participantes (7%) que acreditam, sem restrições, no sucesso terapêutico com a dinâmica que um intérprete impõe.

Tais achados corroboram a literatura que traz de forma expressiva o discurso sobre as significativas perdas de eficácia no tratamento com a triangulação entre profissional/intérprete/paciente. De acordo com Araújo *et al.* (2019, pg.22), o intérprete afeta “negativamente na interação psicólogo-paciente”. Referem que “a presença do intérprete não deve ser recomendada em qualquer momento do atendimento psicológico, visto que há barreiras que ele pode estabelecer, como por exemplo a omissão do surdo” e ainda explicam que “o usuário, muitas vezes, por vergonha ou constrangimento, pode até omitir informações importantes sobre o seu processo saúde-doença”. Segundo Chaveiro *et al.* (2019, pg.643):

Ao analisar a presença de um intérprete de Língua de Sinais - LS, verifica-se a complexidade que envolve esta ação, pois não é suficiente ser conhecedor da LS, mas é necessário, também, respeitar o sigilo, saber transmitir o conteúdo da mensagem.

O estudo dos autores traz alguns relatos que evidenciam a percepção da presença do intérprete na relação terapêutica como um fator prejudicial: “O paciente pode se sentir constrangido com mais outra pessoa na sala. O ideal seria que não houvesse necessidade do intérprete [...]” (Chaveiro *et al.*, 2019, pg.643). “Seria ideal que não tivesse a presença do intérprete. Que eu como psicóloga soubesse Libras, e fizesse dela um uso, que fosse entendível para o paciente, porque tem a questão do sigilo [...]” (Chaveiro *et al.*, 2019, pg.643.).

Quando os participantes foram questionados se atenderiam um paciente surdo na condição terapeuta/paciente/intérprete, os resultados mostraram que um quantitativo considerável (44%) referiu que não atenderia, enquanto uma parte bem menor (26%) afirmou que sim. O restante dos participantes (30%) expressou dúvida respondendo que talvez atenderia.

Observa-se que o percentual elevado de negativas (44%) parece estabelecer uma relação de coerência com o elevado percentual de participantes que consideraram a inclusão



do intérprete de Libras na sessão terapêutica como sendo prejudicial ao ponto de invalidar o processo terapêutico (50%), assim como o baixo percentual de respostas positivas (26%), de certa forma, parece estabelecer uma relação de coerência com o baixo percentual de participantes que consideram que o intérprete não interfere no processo terapêutico (7%). Tal observação motivou a realização de uma análise específica que considerou as respostas do mesmo participante para as duas questões em destaque, sobre o caráter prejudicial do intérprete e sobre a disposição do atendimento ao indivíduo surdo. A relevância dessa análise reside na possibilidade de se compreender os motivos básicos que conduzem os participantes às suas percepções sobre o processo psicoterapêutico com pacientes surdos.

Os achados (Tabela 1), por um lado, revelam que dentre os participantes que não acreditam/concordam com a dinâmica envolvida nesse processo, grande parte (67%) não se dispõe a atender pacientes surdos, sugerindo que a questão central não é a falta de empatia com a causa surda, mas a descrença na efetividade do processo terapêutico acarretada pela quebra de confidencialidade e privacidade inerente à presença de intérprete. Por outro lado, os achados revelam que dentre os participantes que acreditam no processo terapêutico sem restrições, metade (50%) não se dispõe a atender um paciente surdo, sugerindo que o motivo não seria a presença do intérprete no processo terapêutico, mas seria mesmo a falta de empatia com o sujeito surdo.

Tabela 1 - Análise de relação das respostas do mesmo participante.

Conteúdo das Perguntas		O efeito da inclusão do intérprete sobre a confidencialidade terapêutica		
	Respostas	Não afeta	Invalida	Afeta, mas não invalida
Disposição para o atendimento de paciente surdo?	Sim	50%	4%	48%
	Não	50%	67%	17%
	Talvez	0%	17%	35%

Tais resultados evidenciam que políticas públicas que pretendam ampliar a rede de atendimento psicoterapêutico para a população surda provavelmente precisarão enfrentar duas frentes com a mesma prioridade, a saber: o fomento à proficiência em Libras para psicólogos; e a promoção de ações que sensibilizem esses profissionais para as necessidades dos sujeitos surdos. A primeira frente, direcionada aos psicólogos com o mesmo perfil que os 67% dos participantes da presente pesquisa (Tabela 1), que não acreditam no processo terapêutico com a presença do intérprete e não atenderiam um paciente surdo nessa dinâmica terapêutica, e a segunda frente, direcionada aos psicólogos com o mesmo perfil que os 50% dos participantes da presente pesquisa (Tabela 1), que acreditam no processo terapêutico mas, mesmo assim, não se dispõem a atender pacientes surdos.



2.5 Percepções dos Participantes: Interesse no Aprendizado da Libras

Nas questões seis e nove foi perguntado se os participantes têm interesse em investir no aprendizado da Libras e se consideram válido o oferecimento de um conteúdo que aborde questões relacionadas especificamente a pacientes surdos na formação superior de Psicologia. Os achados mostram que interesse em aprender Libras é prevalente entre os participantes (46%), evidenciando que há um quantitativo expressivo de profissionais que desejariam tornar-se capazes de sinalizar diretamente com o paciente surdo. Se somados os participantes que não descartaram o interesse em aprender Libras (33%), o quantitativo de participantes em potencial alcança a porcentagem de 79%. Somente 21% referiram não ter interesse em aprender Libras. Ou seja, a oportunidade de tal formação poderia mobilizar muitos profissionais para contribuir com a saúde emocional da população surda.

A inclusão, na grade curricular do curso superior de Psicologia, de conhecimentos que habilitem o profissional para o atendimento de pacientes surdos foi tida como positiva por 89% dos participantes. Enquanto a maioria (65%) acredita que o conteúdo é relevante o suficiente para justificar sua abordagem em uma disciplina obrigatória, outra parte (24%) considera que deva ser oferecido facultativamente para alunos que apresentam um interesse específico no assunto. O restante dos participantes não se sentiu apto a opinar (2%) ou considerou ser mais interessante ofertar o conteúdo na forma extracurricular (9%). Tais achados corroboram, de certa forma, que há o desejo de se ter profissionais qualificados e evidencia a percepção de que a formação é o caminho para se obter essa qualificação.

É amplamente conhecido que desde 2005 há a obrigatoriedade legal do ensino de Libras na grade curricular do curso superior de pedagogia e fonoaudiologia (BRASIL: MEC,2005). A obrigatoriedade no curso de pedagogia parece óbvia em função do grande compromisso que essa categoria profissional apresenta com a educação inclusiva. No entanto, a presença da Libras como uma disciplina obrigatória na grade curricular da fonoaudiologia pode ser vista como um grande avanço, uma vez que a atuação desse profissional é ampla e não necessariamente passa pelo atendimento ao sujeito surdo. Essa conquista abre um precedente que poderia expandir-se para outros cursos da área de saúde como, por exemplo, a psicologia. Apenas chama-se a atenção para o fato de que a formação atualmente obrigatória na fonoaudiologia é voltada prioritariamente para o aprendizado da Libras enquanto idioma. Seria fundamental que houvesse a ampliação desse conceito, trazendo ao estudante uma formação sobre o sujeito surdo, imerso em uma cultura, na qual a Libras é parte integrante. Somente dessa forma os terapeutas estarão aptos a se comunicar com o surdo e, para além disso, preparados para compreender as questões emocionais inerentes ao fato do paciente surdo se desenvolver em uma realidade diferenciada dos ouvintes.

Conclusão

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou a obtenção das percepções de psicólogos sobre o sujeito surdo e o processo terapêutico a ele associado, o que possibilitou levantar as premissas necessárias para ações que estimulem o interesse dos profissionais em



atender a população surda, tendo, portanto, sido alcançados os objetivos propostos. Como resposta ao questionamento que envolve o 'grau de conhecimento', conclui-se que, por um lado, há grande conscientização dos psicólogos sobre a carência de profissionais capacitados para atender a população surda, sendo, essa, reconhecida como a barreira fundamental a ser superada. Por outro lado, há limitada percepção das tantas outras barreiras que estão mais diretamente relacionadas ao atendimento em si, evidenciando que, apesar de haver a percepção da problemática que envolve a carência de profissionais qualificados, não há uma reflexão aprofundada sobre os aspectos específicos que permeiam essa carência.

Há um grande contingente de psicólogos que apesar da larga experiência profissional, nunca atendeu um paciente surdo, sugerindo que a vivência clínica não se constitui como uma fonte potencial de propagação do conhecimento sobre o atendimento ao sujeito surdo entre psicólogos. A oportunidade de adquirir conhecimento em palestras e capacitações mostra-se igualmente restrita. Entretanto, é de grande valia a evidência de que a oportunizarão desse tipo de evento tende a resultar na motivação dos profissionais em receber o paciente surdo.

Conclui-se ainda que, de forma geral, não há profissionais com proficiência em Libras. Prevalencem aqueles que conhecem superficialmente a língua e não se sentem aptos para se comunicar por meio da sinalização. Apesar disso, a dinâmica terapeuta/paciente/intérprete é majoritariamente percebida como sendo insatisfatória. Seja com a percepção de que a quebra de confidencialidade é um obstáculo passível de ser transposto, ou, como a maioria, com a percepção radical de que essa triangulação invalida o processo terapêutico. Apesar de em número reduzido, chama a atenção a existência de psicólogos com uma percepção absolutamente positiva que consideram que o intérprete não interfere em nada no processo terapêutico do paciente surdo.

Como resposta ao questionamento que envolve a 'disponibilidade no atendimento' conclui-se que há um importante quantitativo de psicólogos que não se dispõem a atender a população surda na condição terapeuta/paciente/intérprete, mesmo que houvesse demanda. Seja porque não acreditam no sucesso terapêutico com outra dinâmica que não a tradicional terapeuta / paciente, seja porque não se dispõem a atender pacientes surdos (mesmo não tendo qualquer rejeição à dinâmica terapêutica imposta com a presença do intérprete), sugerindo, para esse último perfil, uma falta de empatia com a população surda. Tais conclusões evidenciam que qualquer política pública inclusiva que tenha a pretensão de reverter essa indisponibilidade deve considerar com mesma prioridade, ações voltadas à formação de Libras com vistas a atuar sobre o primeiro perfil e ações de sensibilização em relação à população surda com vistas a atuar sobre o segundo perfil de psicólogos. Ressalta-se que ambos os perfis apresentam um quantitativo de psicólogos expressivo e, portanto, o investimento em ações voltadas a esses profissionais tende a apresentar um retorno positivo.

E, finalmente, como resposta ao questionamento norteador fundamental da presente pesquisa sobre a 'disponibilidade em se tornar proficiente em Libras' pode-se concluir que sim, os psicólogos estão interessados em aprender Libras e, além disso, se mostram significativamente receptivos à inclusão de conhecimentos relacionados a pacientes surdos na formação de Psicologia, inclusive como uma disciplina obrigatória, evidenciando a compreensão da relevância de se preparar os futuros psicólogos para atender as demandas emocionais da população surda.



Enfim, a presente pesquisa conclui que a comunidade de psicologia carece de conhecimentos aprofundados sobre o sujeito surdo e, na atualidade, não tende a se disponibilizar ao atendimento dessa população. Entretanto, há sim, o interesse em aprender Libras e sobre a cultura surda, evidenciando que a oportunizarão tem o potencial de mobilizar um contingente expressivo de psicólogos a contribuir para a saúde emocional da população surda. O investimento em políticas públicas é justificável sendo que a sensibilização e a formação emergem como um caminho assertivo para ações que visem a ampliação e melhoria dos serviços psicoterapêuticos oferecidos à comunidade surda e que, antes de tudo, pretendam garantir a promoção de uma inclusão que atenda verdadeiramente à diversidade de pessoas na sociedade.

Reitera-se, mais uma vez, que a presente pesquisa apresenta caráter exploratório, de primeira aproximação do tema, e, por limitações metodológicas, expressa uma realidade predominantemente do Rio de Janeiro e São Paulo e, portanto, os achados não podem ser generalizados para o território nacional. Da mesma forma, o tamanho amostral, embora expressivo, não atende ao cálculo estatístico amostral com base no universo de pesquisa. Considera-se que a replicação desta pesquisa, com períodos de aplicação mais extensos, poderá contribuir para alcançar uma amostra de tamanho estatisticamente ideal e representativo do país, gerando um panorama mais amplo, que propicie a confirmação dos presentes achados.

Referências

- ALMEIDA, S. M. S.; CÓRDULA, E. B. L. O papel do intérprete de Libras no processo de ensino-aprendizagem do (a) aluno (a) surdo (a). *Revista Educação Pública*, on-line, s/p, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/14/o-papel-do-intprete-de-libras-no-processo-de-ensino-aprendizagem-do-a-aluno-a-surdo-a> Acessado em: 16/11/2022.
- BARROSO, H. C. S. M.; FREITAS, D. A.; WETTERICH, C. B. A comunicação entre surdos e profissionais da saúde: uma revisão bibliográfica. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v.4, n.1, 2020.
- BEINARTH, A. *Veja Saúde*, on-line, 2019. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/como-funciona-e-por-que-fazer-terapia>. Acessado em: 22/10/22.
- BRASIL. Decreto no5.656, de 22 de dezembro de 2005 - Art 3º. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/decreto_5626_2005.pdf Acessado em: 15/11/22
- CASALI, D. A percepção dos psicólogos frente ao atendimento psicológico para surdos. 2022, 25 f. Monografia (Curso de Psicologia) Centro Universitário Regional do Brasil, Piauí
- CHAVEIRO N. BARBOSA, M. A.; PORTO, C. C. *et al.* Atendimento à pessoa surda que utiliza a língua de sinais, na perspectiva do profissional de saúde. *Cogitare Enfermagem*, v.15, n.4, p.639-645, 2010.
- COSTA, T. A. *A percepção dos psicólogos frente ao atendimento psicológico para surdos*. 2022, 25 f. Monografia (Curso de Psicologia) Centro Universitário Regional do Brasil, Piauí.
- DAMASCENO, M. C. A. A Inclusão dos surdos nas igrejas batistas. *In Totum*, v.6, n.1, p.64-67, 2019.
- FERREIRA JUNIOR, J. L. F., BEZERRA, H. J. S.; ALVES, E. O. Atendimento psicológico à surdos por meio da Libras no Brasil: uma revisão da literatura. *Psicologia Clínica*, v.33, n. 3, p. 537 - 556, 2021.
- LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: Coleção UAB - UFSCar. *Língua de sinais brasileira: uma introdução*. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 2011.
- LOPES, L.O perfil do intérprete de Libras no contexto escolar. 33p. [Monografia] Curso de Pedagogia, Universidade São Francisco, Itatiba - São Paulo. 2020.



MAGRINI, A. M.; SANTOS, T. M. M. Comunicação entre funcionários de uma unidade de saúde e pacientes surdos: um problema? *Revista Distúrbios da Comunicação*, v.26, n.3, p.550-558, 2014.

McALLER, M. Communicating effectively with deaf patients. *Nursing Standard*, v. 20, n.19, p.51-54, 2006.

MATTE, T.; MANTELLI, L; MARTINELLI, N. *et al.* Sinalizar: Comunicação em Libras, a prática de Libras como ferramenta de comunicação. Anais do IX SEPE - Seminário de Ensino e Pesquisa e Extensão, Universidade da Federal da Fronteira Sul, 2019.

PASSOS, L. *Veja Saúde*, 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/pesquisa-indica-que-86-dos-brasileiros-tem-algum-transtorno-mental>. Acessado em:10/10/22.

PASSOS, Y. C.; SANTOS, W. F.; CAMPELO, W. N. M. Língua de sinais na escola: comunicação como forma de interação entre surdos e ouvintes por meio da Libras na Escola Luiz Nunes de Direito. *Littera. Online*, v.9, Ed. esp., p. 217-226, 2018.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUSA, E. M.; ALMEIDA, A. P. T. Atendimento ao surdo na atenção básica: perspectiva da equipe multidisciplinar. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v.10, n.33, p.72-82, 2017.

SANTOS, S. M. C.; *Considerações sobre o papel do intérprete de libras no contexto terapêutico*. 2019, 22 f. Monografia (Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa) Universidade de São Carlos, São Paulo.

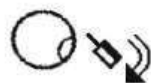
SILVA, C. A. A. Igreja católica e surdez: território, associação e representação política. *Religião & Sociedade*, v.32, n.1, p.8, 2012.



A INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS PÚBLICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS



Alvanei dos Santos Viana¹
(INES)



Clayton Pereira Gonçalves²
(UNIGRANRIO)



Maria Cristina Fogliatti de Sinay³
(UNIGRANRIO)

¹Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; alvaneiviana@yahoo.com.br

²Universidade do Grande Rio - Prof. José de Souza Herdy - UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, crmiax@gmail.com

³Universidade do Grande Rio - Prof. José de Souza Herdy - UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, cristinasinay@gmail.com.

Resumo

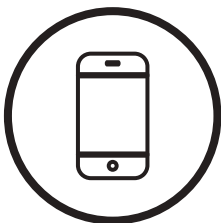
Esta pesquisa objetiva analisar a evolução das Instituições de Ensino Superior no Brasil, que tenham acadêmicos surdos, sob a ótica de fatores estatísticos. As informações foram coletadas pelos microdados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo INEP, pelo IBGE e pela UFSC, de 2010 a 2015. Na primeira seção, explorou-se e contextualizou-se os entendimentos norteadores da inclusão de estudantes surdos no ensino superior. A segunda se destinou a delinear os procedimentos metodológicos, utilizando a técnica de regressão linear múltipla, por meio do processamento de dados e elaboração de relatórios junto ao software estatístico Statistical Package for the Social Sciences. A terceira e a quarta seções se destinaram a apresentação dos resultados encontrados, culminando com a definição de um modelo final composto por uma única variável independente, sustentando que a inclusão de estudantes surdos deve ser viabilizada por meio de estratégias de acessibilidade solidificadas em planos de ação e resoluções que garantam a sua exitosa conclusão do curso superior.

Palavras-chaves: Inclusão; Ensino Superior; Surdos, Políticas Públicas; Cultura Surda; LIBRAS.

ABSTRACT

This research aims to analyse the evolution of Higher Education Institutions in Brazil, that have deaf academics, from the perspective of statistical factors. The information was collected through access to microdata from the Higher Education Census, made available by the INEP, by the IBGE, and by the UFSC, from 2010 to 2015. In the first, there was an attempt to explore and contextualize the guiding understandings of the inclusion of deaf students in higher education. The second was intended to outline the methodological procedures, using the technique of multiple linear regression, through data processing and report preparation with the Statistical Package for the Social Sciences. The third and fourth sections were intended to present the results found, culminating in the definition of a final model composed of a single independent variable, arguing that the inclusion of deaf students should be made possible through accessibility strategies solidified in action plans and resolutions that guarantee their successful completion of the higher education course.

Keywords: Inclusion; Higher Education; Deaf, Public Policies; Deaf Culture; LIBRAS.



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

<https://youtu.be/n--Aza-zraq>



Introdução

A democratização da educação superior no Brasil, no que se refere às políticas públicas e no que diz respeito à cultura universitária, apresenta dois grandes desafios: o primeiro, a garantia do acesso; o segundo, a promoção da aprendizagem para a permanência de pessoas, inclusive surdas, nas universidades públicas e privadas em nosso país (Bruno, 2011).

O ambiente e o contexto universitário são desafiadores para todos os jovens. Dificuldades em se adaptar à vida acadêmica e manter a disciplina necessária para o cumprimento das obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir compreender as novas informações e conseqüentemente os novos conhecimentos, os estudantes precisam superar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, ausência de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (Sampaio; Santos, 2002). Todavia, a integração exige não apenas capacidade para o desempenho das atividades



acadêmicas, além disso, faz-se necessário o uso de habilidades que promovam o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente. Ambas são indispensáveis nos primeiros anos do ensino superior a fim de melhorar as chances de êxito (Diniz; Almeida, 2005; Ferreira; Almeida; Soares, 2001).

Nessa perspectiva, os jovens surdos, como quaisquer outros, terão de afrontar expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua vivência escolar anterior: a adaptação a essa nova realidade decorrerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais (Ferreira; Almeida; Soares, 2001).

Nessa trilha, um estudo realizado por Foster, Long e Snell (1999) acerca da vivência de estudantes surdos do ensino superior, em contextos de inclusão, revelou que a comunicação desses sujeitos em sala de aula e o envolvimento com a aprendizagem são iguais a de seus pares ouvintes, porém eles se sentem menos integrados que estes últimos à vida universitária e que muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os alunos surdos, e atribuem o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio.

Segundo Goffredo (2004), para atender às necessidades educacionais especiais dos jovens surdos, o primeiro passo é assegurar seu ingresso na universidade por meio do vestibular. Mas isso não garante que a inclusão se concretize. Vencida a barreira do ingresso, o próximo desafio é a permanência no curso, que depende muito da mediação do intérprete de língua de sinais.

Para o êxito inclusivo, não basta apenas colocar o aluno surdo em uma sala de ouvintes. Em muitos casos, nem a presença do intérprete garante a inclusão do aluno surdo no ambiente de aprendizagem, pois segundo entendimento e pesquisa feita por Guarinello et al. (2008) para que o intérprete atue eficazmente no ensino superior é necessário que tenha uma formação de qualidade, que conheça antecipadamente a disciplina que será traduzida e que tenha uma relação adequada com o professor da disciplina. A pesquisa ainda conclui que o que se vê ainda é o descaso com a educação desse grupo, tendo em vista que poucos surdos podem contar com um intérprete em sala de aula durante seu percurso acadêmico na universidade.

De acordo com Martins (2006), o intérprete da língua de sinais deve ser capaz de perceber as dificuldades do aluno surdo e de descobrir caminhos e métodos para atenuá-las. Deve ainda ser uma ponte entre o aluno, o professor e conhecimento que ajude a superar a diferença linguística na interação comunicativa. Desse modo, acrescenta a autora, a atuação do intérprete exige aprofundamento teórico nas diferentes áreas de estudo, familiaridade com a linguagem utilizada em cada situação e experiência educacional.

Para alguns autores é questionável a ideia de que a simples presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula garante acessibilidade aos estudantes surdos comparável à dos ouvintes, ainda que se tenha condições satisfatórias no que se refere ao adequado preparo desses mediadores de interpretação.

Nessa linha, Marschark et al. (2005) sustentam que a inclusão tem como pressuposto que a estrutura discursiva e a informação compartilhada por um professor ouvinte para alunos



ouvintes sejam apropriadas e adaptadas para o conhecimento e os estilos de aprendizagem dos estudantes surdos. Todavia, os estudantes surdos formam um grupo mais heterogêneo que o dos ouvintes. A maioria cresceu em ambientes linguísticos que não contemplavam a língua de sinais, o que pode comprometer, em alguma medida, a proficiência na língua escrita na qual os materiais didáticos universitários são produzidos.

Assim, as pessoas surdas constituem um grupo culturalmente evidenciado, sobretudo, por meio do uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e suas experiências são de natureza visual “isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e de todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (Skliar, 2013, p.28).

Nesse diapasão, a inclusão se refere ao acesso e permanência dos estudantes nas instituições de ensino, buscando considerar as diferenças e promover a aprendizagem. Neste contexto, busca-se na inclusão dos estudantes surdos a valorização de sua diferença linguística.

Outros estudos como o de Daroque (2011) ratificam que estes estudantes vêm enfrentando dificuldades dentro da Instituição de Ensino Superior, dificuldades estas referentes à dinâmica de leitura, bem como a elaboração da escrita. Bisol (2010) enfatiza que há, de fato, certa insensibilidade, no sentido de se valorizar tanto a cultura surda, como também a Língua Brasileira de Sinais. Cruz (2007), promovendo ampla discussão sobre as condições oferecidas para os estudantes surdos no ensino superior, compreendendo a vivência universitária, conhecendo as experiências desses estudantes e as suas condições no nível superior, concluiu que as condições desses sujeitos no ensino superior são de dificuldades, abandono, rejeição e impedimentos. Destaca como dificuldade maior o fato da universidade ser organizada para ouvintes, não havendo assim a contemplação e o espaço para o uso da LIBRAS.

Foster, Long e Snell (1999) apontam outros problemas enfrentados pelos estudantes surdos, tais como: delonga no recebimento das informações (tempo entre o que é falado e a tradução); quebra de contato visual enquanto o professor escreve no quadro, caminha pela sala ou lê um documento, o que impede a leitura labial; perda de informação quando é preciso escolher entre olhar para o intérprete ou observar o professor enquanto este manuseia um objeto em laboratório ou trabalha com imagens.

No que se refere à comunicação informal, os autores alertam ainda que alunos surdos são raramente incluídos nas interações informais entre estudantes ouvintes no que diz respeito às expectativas do professor, dicas de estudo, e regras “não ditas” de organização e comportamento em sala de aula, perdendo, portanto, informações importantes, porém não “tornadas públicas” (Foster, Long, Snell, 1999, p.226).

Lang (2002) chama a atenção para duas questões importantes: a primeira é de que há pouca comunicação direta entre alunos surdos e ouvintes ou mesmo entre alunos surdos e professores, o que os coloca em uma situação de dependência. A segunda refere-se aos serviços de apoio ou programas de acompanhamento que, embora necessários, podem reforçar o estigma da diferença, na medida em que exigem uma logística especial para adaptação de horários e uma carga extra de atividades e compromisso.

Portanto, é perceptível que as questões complexas que envolvem o desempenho acadêmico de estudantes surdos ainda precisam ser pesquisadas em profundidade.



De acordo com Lang (2002), mesmo em países com mais tradição na inclusão de surdos em instituições de ensino superior – como os Estados Unidos, onde atualmente eles são mais de 2000 mil – há maior compreensão sobre as barreiras e dificuldades do que sobre as soluções. No Brasil, o número de alunos surdos matriculados no ensino superior vem aumentando significativamente, segundo dados do MEC/INEP relativos ao censo de 2011. De um total de 8.961.724 alunos que se matricularam neste ano no ensino superior brasileiro, 29.033 (0,32%) possuíam algum tipo de necessidade educacional especial (NEE), sendo 5.065 (17,44% do total) com deficiência auditiva, 2.067 (7,11%) surdos e 211 (0,72%) com surdocegueira (Brasil, 2011). Esse aumento na demanda e procura por matrículas demonstram a importância de serem implementadas mais políticas públicas para a inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação, especialmente no ensino superior.

O que existe de positivo são diretrizes gerais, como o respeito à diferença linguística e a oferta de subsídios metodológicos específicos, como materiais especiais, novas tecnologias de ensino e serviços de apoio diferenciados (Martins, 2006).

Assim, fomentar o debate sobre o acesso da pessoa com deficiência, sobretudo a pessoa surda, no contexto educacional, desde o seu ingresso, permanência e conclusão da Educação Superior, exige dialogar com um discurso da integração e da dignidade humana, sobretudo, após a Declaração de Direitos de 1948 e dos direitos garantidos na Constituição Brasileira de 1988. Refletir sobre a inclusão da pessoa com deficiência é possibilitar não somente a promoção do acesso às várias dimensões sociais e educacionais, mas, sobretudo, criar oportunidades e garantias de direitos iguais a todos.

A universidade no Brasil não foi delineada para todos; sendo assim, seu maior desafio “está na atitude, como instituição social, de despertar e fazer despertar uma consciência, não num plano utópico, mas da leitura de recorrências sociais não excludentes, da vida para a vida” (Lima, 2014, p.87).

No ensino superior, para garantir o acesso, a permanência e a participação dos alunos, as instituições devem se organizar para oferecer recursos e promover ações que possibilitem acessibilidade arquitetônica, de comunicação, de informações e dos materiais didáticos e pedagógicos, desde o processo seletivo a atividades que abarcam o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008).

Historicamente, as políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, especificamente, o movimento pela inclusão também teve seu início na década de 1990. A primeira iniciativa foi dada pelo Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial - SEESP e da portaria n.º 1.793/94 que indicou a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia e Psicologia e demais licenciaturas (Moreira; Bolsanello; Seger, 2011).

Em 1996, por meio do Aviso Circular n.º 277 MEC/GM, houve a solicitação às Instituições de Ensino Superior - IES que viabilizassem as condições de acesso aos candidatos com deficiência nos concursos vestibulares e também a flexibilização dos serviços educacionais, infraestrutura e capacitação de recursos humanos de modo a garantir a permanência de qualidade de tais alunos (Brasil, 1996).



No final da década de 1990, a portaria nº1.679/99 colocou como critério para credenciamento de Instituições de Ensino Superior, autorização e reconhecimento de cursos, a verificação de questões de acessibilidade arquitetônica, existência de equipamentos em Braille e demais recursos indicados para pessoas com deficiência visual e disponibilização de intérpretes de LIBRAS, adaptação no ensino da língua portuguesa para as pessoas com surdez (Brasil, 1999).

O Decreto de nº. 3.298/99 reforçou o compromisso das Instituições de Ensino Superior de realizar adaptação de avaliações, disponibilizar tempo adicional para realização de provas e outros apoios necessários, além de garantir estas mesmas adaptações nos processos seletivos para ingresso nos cursos universitários. O mesmo decreto ainda preconizou a realização de instruções para que itens ou disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência sejam incluídos nos programas de Educação Superior (Brasil, 1999b; Moreira; Bolsanello; Seger, 2011).

Em relação à formação de professores em nível de Ensino Superior, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/ nº1/2002) propõe que os cursos de licenciatura devam contemplar conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (Brasil, 2002).

No que se refere especificamente à deficiência auditiva, a Lei Federal 10.436/02 e o Decreto Federal 5.626/05 configuraram-se em um marco em prol da inclusão, uma vez que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua, inserindo-a como obrigatória nas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia, e como optativa nos demais cursos de Educação Superior e na Educação Profissional (Brasil, 2005).

Um marco significativo para políticas públicas inclusivas no Ensino Superior ocorreu em 2005, com o lançamento do “INCLUIR” – Programa de Acessibilidade na Educação Superior, que se encontra vigente até o momento. De acordo com a página oficial do programa no MEC:

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Brasil, 2014).

No período de 2005 a 2011, o programa efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (Brasil, 2013).

Para que o aluno surdo possa ingressar no ensino superior e seja incluído é preciso respeitar sua especificidade linguística, levando-o a aprender e adquirir conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional, proporcionando igualdade de oportunidades de aprendizagem como os ouvintes, por ter direitos iguais de receber um ensino de qualidade. Mediante o alcance de muitos alunos surdos ao nível superior, surge a



necessidade das instituições se prepararem para recebe-los, a fim de formar bons profissionais para o mercado de trabalho.

Ainda há um campo de estudo grande a ser explorado sobre o acesso das pessoas surdas ao ensino superior, e algumas das informações já levantadas estão inseridas em dados gerais nos estudos acerca do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior. Valdés (2006) diz que, até o início da década de 1980, poucas pessoas tinham acesso à Educação Superior no Brasil, fato esse associado ao não acesso dessa população à Educação Básica, o que indicava sua exclusão dos direitos sociais.

Ainda no tocante a educação de surdos, pesquisadores da área (Goldfeld, 1997; Quadros, 1997; Skliar, 1997, Fernandes, 2007), defendem que a escolarização dos alunos surdos deva ocorrer na perspectiva do bilinguismo, em que sua aprendizagem é mediada pela Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, a primeira língua (L1) do surdo e, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como a segunda língua (L2), pressupondo um ensino bilíngue, prioritariamente nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando estes fatores, faz-se necessário compreender que a educação inclusiva para os alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais se faz de forma diferenciada, em respeito à sua peculiaridade linguística e a garantia de serem atendidos em suas necessidades educacionais especiais, conforme apregoam as várias legislações atuais.

Ressalta-se ainda, que a necessidade de reconhecimento da LIBRAS e a efetivação da Educação Bilíngue tem sido algumas das reivindicações das comunidades surdas brasileiras.

O presente artigo traz uma ótica de estudo que se refere à inclusão dos estudantes surdos, no ensino superior. Para dar sustento a essa questão de investigação, tem-se como objetivo analisar a evolução do acesso da pessoa surda no ensino superior no período de 2010 a 2015, considerando o papel das instituições de ensino superior enquanto agente social destinada à formação humana, social e intelectual desses sujeitos, levando-se em conta as possíveis variáveis explicativas, que se relacionam com o fenômeno estudado, tais como: o número de cursos superiores frequentados por alunos surdos, o número de matrículas ativas em instituições de ensino superior e o número de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais atuantes nas instituições de ensino superior.

1 Metodologia

Este estudo é de caráter quantitativo, pois os métodos quantitativos nos apontam caminhos para o desenvolvimento de uma pesquisa que seja mais próxima do cotidiano e das experiências dos sujeitos. De acordo com Stake (2011, p.66) “a pesquisa qualitativa se baseia muito nas percepções interpretativas feitas durante todo o planejamento, a coleta de dados, a análise e a elaboração do texto do estudo”. Os dados são analisados de modo reflexivo, com base nas percepções dos participantes da pesquisa e interpretados em seguida.

A pesquisa de natureza descritiva tem o objetivo de descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade, para a sua compreensão. Segundo Gil (2008, p.28) “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.



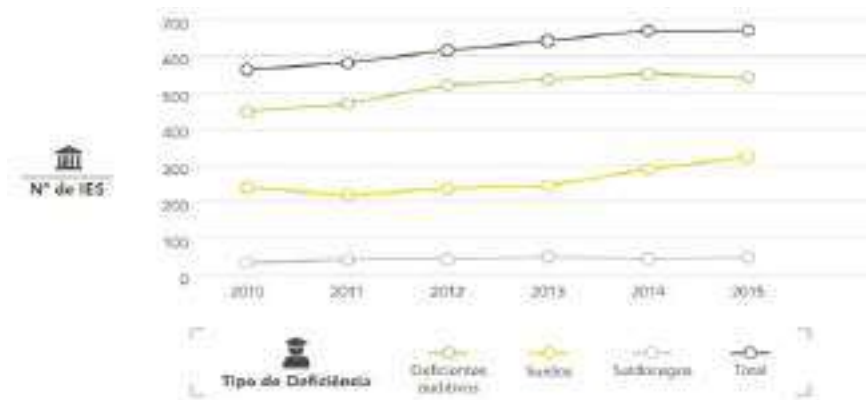
Os dados apresentados neste estudo foram selecionados a partir das informações do Censo da Educação Superior dos anos 2010 a 2015, disponíveis no portal do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, portanto caracterizados como dados secundários. Tal recorte de período foi realizado, considerando-se a própria característica do Censo da Educação Superior, que a partir de 2009 passou a investigar questões específicas relacionadas à deficiência e outras necessidades educacionais especiais com uma configuração comum aos anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, que possibilita a análise quantitativa dos dados e a comparação entre os anos.

Para a análise quantitativa dos referidos dados, foi utilizado o software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), e o banco de dados de cada um dos anos mencionados. O SPSS permitiu a realização do cruzamento das variáveis como o número de instituições de ensino superior frequentadas por aluno, o número de cursos superiores frequentados por alunos surdos, o número de matrículas ativas em instituições de ensino superior e o número de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais atuantes nas instituições de ensino superior.

Dessa forma, o software SPSS forneceu relatórios automáticos pela seleção de métodos de processamento. Tais procedimentos foram programados para o presente caso, que considerou mais de uma variável independente, o que caracterizou a regressão linear múltipla. Os mesmos providenciaram a seleção de variáveis que foram consideradas nos modelos, obedecendo à lógica da avaliação global do modelo através da estatística Z-ANOVA. Tal utilidade é relevante principalmente no caso de pesquisas exploratórias, em que não há expectativa formada acerca do comportamento de variáveis e se opta por um grande número destas.

Assim, variáveis foram incluídas ou removidas do modelo a partir da definição, da probabilidade (Sig) ou de um valor crítico da VIF. Esta última variável refere-se à incidência de multicolinearidade, caracterizada como um problema no ajuste do modelo que pode causar impactos na estimativa dos parâmetros. No presente caso, buscamos considerar como modelo aceitável, aquele cujo $VIF < 5$. Vale ressaltar que no que se refere aos valores críticos de F, estes dependeram tanto do tamanho da amostra quanto da quantidade de variáveis.

O gráfico 1 apresenta a evolução do número de instituições de nível superior frequentadas por alunos surdos - 2010 a 2015 -, aqui caracterizada como variável dependente:



Fonte: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

Dessa forma, foi utilizado como variável dependente os dados contidos na tabela 1:

Tab.01 - Número de instituições de ensino superior frequentadas por alunos surdos - Brasil/2010 a 2015.

2010	240
2011	210
2012	230
2013	238
2014	300
2015	320

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Por outro lado, como variáveis independentes foram utilizados os dados contidos na tabela 2:

Tab.2 Período Analisado.

	Número de cursos superiores frequentados por alunos surdos - Brasil/2010 a 2015*	Número de alunos surdos com matrículas ativas no ensino superior - Brasil/2010 a 2015*	Número de tradutores e intérpretes de LIBRAS atuantes em instituições de ensino superior - Brasil/2010 a 2015*	Número de certificações para proficiência na tradução da LIBRAS - Língua Portuguesa, realizadas pela Universidade de Santa Catarina - UFSC**
2010	746	2167	4700	433
2011	692	1583	3442	484
2012	751	1652	4529	328
2013	830	1489	5036	242
2014	965	1631	5796	484
2015	1035	1650	6349	777

Fonte: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/ pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/**Universidade de Santa Catarina - UFSC.

Os dados relativos ao número de certificações emitidas nos exercícios de 2011 e 2014 foram obtidos por meio de média aritmética dos demais exercícios, uma vez que, pelos levantamentos realizados, não foram realizados exames para estes fins.



2 Resultados e análises

A primeira etapa do processo consistiu em analisar a matriz de correlação. No SPSS, existe a seguinte rotina para extraí-la: - Analisar; - Correlacionar; - Bivariável; - Selecionar as variáveis; - Em Coeficientes de Correlação, optar por Pearson; - OK. Consequentemente, foi elaborado o quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Correlações - Modelo 1.

		Número de Instituições	Número de Matrículas	Número de Certificações	Número de Intérpretes	Número de Cursos
Correlação de Pearson	Número de Instituições	1,00	-,113	,747	,942	,979
	Número de Matrículas	-,113	1,000	,089	-,054	-,238
	Número de Certificações	,747	,089	1,000	,506	,625
	Número de Intérpretes	,942	-,054	,506	1,000	,957
	Número de Cursos	,979	-,238	,625	,957	1,000
Sig. (1 extremidade)	Número de Instituições		,415	,044	,002	,000
	Número de Matrículas	,415		,434	,459	,325
	Número de Certificações	,044	,434		,153	,092
	Número de Intérpretes	,002	,459	,153		,001
	Número de Cursos	,000	,325	,092	,001	

Fonte: SPSS.



Posto isto, verificou-se que a maior correlação se dá com a variável curso ($r = 0,979$), com alta significância estatística (Sig. menor que $\alpha = 0,05$). A segunda maior correlação se dá com a variável intérprete ($r = 0,942$), também com alta significância estatística (Sig. menor que $\alpha = 0,05$). Dessa forma, o estudo consiste em testar estatisticamente a relação entre 4 tipos de variáveis relacionadas ao número de instituições de ensino superior frequentadas por alunos surdos. Esta pesquisa foi caracterizada por apresentar uma Regressão Linear Múltipla, pois estabelece 4 variáveis independentes no sentido de prever e explicar o comportamento de uma única variável dependente. Foi avaliado todo o processo percorrido pelo *software* no método de busca sequencial inserir.

Portanto, a proposta é deixar o SPSS selecionar a variável estatística utilizando como variáveis independentes todas as variáveis quantitativas explicativas. A rotina é a seguinte: -Analisar; -Regressão linear; -Selecionar variável dependente - Número de instituições de ensino superior frequentadas por alunos surdos; -Selecionar variáveis independentes - Número de cursos superiores frequentados por alunos surdos, Número de alunos surdos com matrículas ativas no ensino superior, Número de tradutores e intérpretes de LIBRAS atuantes em instituições de ensino superior; -Método *inserir*); - OK.

Portanto, para fins de análise, a partir da alimentação do sistema SPSS com os dados de cada variável, obtivemos o primeiro modelo com 5 variáveis, que se apresentou da seguinte forma:

Quadro 2 - Variáveis inerentes ao modelo 1.

Coeficientes	Valores	Variáveis	Relação com a variável dependente (Estudos dos Sinais)
a	69,604	constante	Aumenta o valor da variável dependente “número de instituições” que tem estudantes surdos no seu corpo discente.
B 1	- 0,07	Número de matrículas ativas de estudantes surdos	Conforme o número de matrícula aumenta, aumenta o número de IFES que têm estudantes surdos.
B 2	- 0,067	Número de certificações para proficiência na tradução da LIBRAS – Língua Portuguesa,	Conforme aumenta do número de certificações, mais intérpretes estarão atuando nas instituições de ensino superior, aumentando assim o número de instituições de ensino superior que tenham estudantes surdos no seu corpo discente.



B 3	0,19	Número de intérpretes atuantes nas IES	Conforme aumenta o número de intérpretes atuantes nas IFES, aumenta o número de instituições de ensino superior frequentadas por estudantes surdos.
B 4	0,91	Números de curso que tem estudantes surdos	Conforme aumenta o número de cursos superiores frequentados por estudantes surdos, aumenta o número de IFES que tem estudantes surdos no seu corpo discente.

Fonte: SPSS.

A primeira análise de regressão linear múltipla com a variável dependente “número de instituições de ensino superior que tenham estudantes surdos no seu corpo discente” e as 4 variáveis independentes apresentou um modelo com R^2 de 99,80% e um R^2 ajustado de 98,90%, com uma significância de 0,69 e um teste F com valor de 116,684, conforme o quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Resumo do Modelo 1.

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança				
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F
1	,999a	,998	,989	4,098	,998	116,684	4	1	,069

Fonte: SPSS.

No quadro 3, apresentamos os intervalos de confiança a 95% do modelo. Dessa forma, podemos observar que os limites estão abaixo ou acima de zero, tornando assim o modelo menos consistente.



Quadro 4 - Coeficientes do Modelo 1.

Modelo 1	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Intervalo de confiança 95,0% para B		Estatísticas de colinearidade		
	B	Erro padrão	Beta			Limite inferior	Limite superior	Parte	Tolerância	VIF
(Constante)	69,604	50,672		1,374	,401	-574,249	713,457			
Matricula	-,007	,016	-,040	-,415	,750	-,210	,197	-,019	,229	4,372
Certificações	,067	,022	,310	2,991	,205	-,218	,353	,138	,199	5,037
Interpretes	,019	,013	,484	1,442	,386	-,147	,185	,067	,019	52,691
Cursos	,091	,116	,312	,785	,576	-1,383	1,566	,036	,014	74,030

Fonte: SPSS.

Dessa forma, a equação para o modelo 1 com as 4 variáveis independentes é: $Y = 69,604 - 0,07(X1) - 0,067(X2) + 0,19(X3) + 0,91(X4) + \text{erro}(1)$. Neste modelo, tivemos uma capacidade de predição de 99,80% ($R^2 = ,998$). Apesar destes indicadores favoráveis, ao considerarmos os baixos níveis de correlação das variáveis independentes “número de matrícula” e “número de certificações”, frente à variável dependente “número de instituições”, optou-se pela insistência em se obter um modelo mais confiável, excluindo as mesmas e realizando um novo processamento de dados, cujos resultados serão apresentados seguidamente no quadro 5.

Quadro 5 - Correlações - Modelo 2.

		Número de Instituições	Número de Intérpretes	Número de Cursos
Correlação de Pearson	Número de Instituições	1,00	,942	,979
	Número de Intérpretes	,942	1,000	,957
	Número de Cursos	,979	,957	1,000
Sig. (1 extremidade)	Número de Instituições		,002	,000
	Número de Intérpretes	,002		,001
	Número de Cursos	,000	,001	

Fonte: SPSS.



A segunda análise de regressão linear múltipla com a variável dependente “número de instituições de ensino superior que estudantes surdos no seu corpo discente” e apenas as variáveis independentes “número de intérpretes e “número de cursos” apresentou um modelo com R² 95,90% e um R² ajustado de 93,10%, com uma significância de ,008 e um teste F com valor de 10,453 conforme o quadro 6 abaixo:

Quadro 6 - Resumo do Modelo 2.

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança				
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F
2	,979a	,959	,931	4,098	,959	10,453	2	3	,008

Fonte: SPSS.

Conforme pode ser constatado no quadro 5 – correlações – modelo 2, as correlações entre a variável dependente “número de instituições” e as 2 variáveis independentes: “número de intérpretes” e “número de cursos” foram de 94,20% e 97,90%, respectivamente. Tal cenário comprova forte incidência de correlações entre as variáveis aplicadas.

Da mesma forma, que no modelo apresentado inicialmente, no quadro 4 – Coeficientes do Modelo 2, destacamos os intervalos de confiança a 95% do modelo com as respectivas variáveis independentes. Nota-se que nem todos os limites estão acima de zero, o que revela certa inconsistência do modelo. O coeficiente não padronizado da variável número de intérpretes com o valor de ,002 demonstra que conforme esta taxa decresce, diminui também o número de instituições com alunos surdos. Por outro lado, temos que neste modelo 2 de regressão linear múltipla, os valores do VIF abaixaram sensivelmente em relação ao modelo 1, afastando-se assim os problemas de multicolinearidade.

Quadro 7 - Coeficientes do Modelo 2.

Modelo 2	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Intervalo de confiança 95,0% para B		Estatísticas de colinearidade		
	B	Erro padrão				Beta	Limite inferior	Limite superior	Parte	Tolerância
(Constante)	22,692	33,193		,684	,543	-82,942	128,327			
Intérpretes	,002	,016	,063	,157	,885	-,048	,053	,018	,085	11,831
Cursos	0,268	,118	,918	2,270	,108	-,108	,643	,267	,085	11,831

Fonte: SPSS.



Conseqüentemente, a partir dos dados do quadro acima, infere-se que a equação para o modelo 2, com as variáveis independentes “número de intérpretes” e “número de cursos” é: $Y = 22,692 - 0,002(X1) + 0,268(X2) + \text{erro} (2)$, onde X1 e X2 são as respectivas variáveis independentes. No presente modelo, obtivemos uma capacidade de predição de 95,90% ($R^2 = ,959$).

Dessa forma, o quadro de variáveis inerentes ao modelo se apresentou da seguinte forma:

Quadro 8 - Variáveis inerentes ao modelo 2.

Coefficientes	Valores	Variáveis	Relação com a variável dependente (Estudos dos Sinais)
a	22,692	constante	Aumenta o valor da variável dependente “número de instituições” que tem estudantes surdos no seu corpo discente.
b 1	,002	Número de intérpretes atuantes nas IES	Conforme diminui o número de intérpretes atuantes nas IFES, diminui o número de instituições de ensino superior frequentadas por estudantes surdos
b 2	0,268	Números de curso que tem estudantes surdos	Conforme diminui o número de cursos superiores frequentados por estudantes surdos, diminui o número de IFES que tem estudantes surdos no seu corpo discente.

Fonte: SPSS.

Analisando os resultados constantes no Quadro 7 – Coeficientes do Modelo 2, verificamos que os valores da VIF ficaram iguais. Como este trabalho considerou também o comportamento desta variável, embora o modelo 2 apresentasse um valor satisfatório do R^2 , no intuito de buscar uma modelo mais confiável, optou-se pela realização de uma nova filtragem, excluindo assim, a variável que apresentasse o valor do Sig menos próximo do ideal. Portanto, decidiu-se por um novo processamento de dados, excluindo a variável “número de intérpretes”.

Conseqüentemente, a terceira análise de regressão linear múltipla com a variável dependente “número de instituições de ensino superior que estudantes surdos no seu corpo discente” e apenas a variável independente “número de cursos” apresentou um modelo com R^2 de 95,80% e um R^2 de ajustado de 94,8%, com uma significância de ,001 e um teste F com valor de 91,625 conforme o quadro 6 abaixo:

Quadro 9 - Resumo do Modelo 3.

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança				
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F
3	,979a	,958	,948	9,064	,958	91,625	1	4	,001

Fonte: SPSS.

Da mesma forma, que nos modelos 1 e 2, apresentados anteriormente, no quadro 7 – Coeficientes do Modelo 3, destacamos os intervalos de confiança a 95% do modelo com



as respectivas variáveis independentes. Nota-se que nem todos os limites estão acima de zero, o que revela certa inconsistência do modelo. O coeficiente não padronizado da variável número de cursos com o valor de ,286 demonstra que conforme esta taxa decresce, diminui também o número de instituições com alunos surdos. Por outro lado, temos que neste modelo 3 de regressão linear múltipla, o valor do VIF abaixou sensivelmente em relação ao modelo 2, fixando-se em patamar aceitável e ao mesmo tempo afastando problemas de multicolinearidade. Por último, observa-se que o valor da Sig foi de ,001, ou seja, valor < ,005, demonstrando certo grau de confiabilidade deste modelo.

Quadro 10 - Coeficientes do Modelo 3.

Modelo 2	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Intervalo de confiança 95,0% para B		Estatísticas de colinearidade		
	B	Erro padrão				Beta	Limite inferior	Limite superior	Parte	Tolerância
(Constante)	20,164	25,224		,799	,469	-49,868	90,197			
Cursos	,286	,030	,979	9,572	,001	,203	,368	,979	1,00	1,00

Fonte: SPSS.

Conseqüentemente, a partir dos dados do quadro acima, infere-se que a equação para o modelo 3, com a variável independente “número de cursos” é: $Y = 20,164 - 0,286(X1) + \text{erro}$ (3), onde X1 é a variável independente. No presente modelo, obtivemos uma capacidade de predição de 95,8% ($R^2 = ,958$).

Dessa forma, o quadro de variáveis inerentes a este último modelo se apresentou da seguinte forma:

Quadro 11 - Variáveis inerentes ao modelo 3.

Coeficientes	Valores	Variáveis	Relação com a variável dependente (Estudos dos Sinais)
a	20,164	constante	Reduz o valor da variável dependente “número de instituições” que tem estudantes surdos no seu corpo discente.
b 1	,286	Números de curso que tem estudantes surdos	Conforme diminui o número de cursos superiores frequentados por estudantes surdos, diminui o número de IFEs que tem estudantes surdos no seu corpo discente..

Fonte: SPSS.

Conclusão

O propósito do presente artigo foi analisar a evolução do número de instituições de ensino superior que apresentaram em seu corpo discente estudantes surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, considerando possíveis variáveis explicativas para este



fenômeno. A análise foi realizada a partir dos microdados do Censo Escolar dos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, 2014 e 2015 disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e também dados relativos ao número de certificações para proficiência na tradução da LIBRAS - Língua Portuguesa, realizadas pela Universidade de Santa Catarina - UFSC.

Nesse sentido, este estudo investigativo permitiu, por meio de parâmetros estatísticos, observar o comportamento das iniciativas de inclusão do aluno surdo, bem como as suas dificuldades, desafios e expectativas.

A partir do aporte teórico definido, que tratou da inclusão do estudante surdo no ensino superior, ficou demonstrado que apesar de existir legislações e embasamento teórico que apontam para a construção de um ambiente educacional inclusivo, ainda persistem a deficiência de condições que garantam a aprendizagem do aluno com surdez, o que se apresenta como um desafio a ser superado.

Nesse diapasão, como tônica principal a ser explorada nessa desejável trilha de acesso democratizado ao ensino superior, destacamos a necessidade de se buscar a adaptação de cursos superiores para esta parcela da sociedade. Embora lógico, faz-se necessária ressaltar que a oferta de cursos superiores voltados para esses sujeitos deve ser viabilizada por meio de estratégias de acessibilidade solidificadas em planos de ação e resoluções que efetivem a implementação dessas estratégias e viabilizem o acesso, a permanência e a formação de estudantes surdos até a sua exitosa conclusão do curso superior. Como exemplo, citamos a necessidade de adaptação na correção de avaliações e o uso de recursos visuais para a contextualização das aulas. Portanto, verifica-se que a disponibilização de cursos com esta configuração está altamente correlacionada à construção de uma universidade inclusiva e acessível a todos. Daí a importância de se refletir sobre as políticas públicas para a educação de surdos e, principalmente, apontar diretrizes que favoreçam a efetiva inserção no ensino superior com os mesmos direitos que qualquer outro aluno.

Somado a isso, embora a variável independente “número de cursos frequentados por alunos surdos” tenha gerado o modelo mais harmonioso e correlacional com a variável dependente “número de IES”, é salutar evidenciar que a variável “número de intérpretes de LIBRAS atuantes em IES”, também, apresentou correlação significativa, destacando-se a capacidade de predição na ordem de R^2 95,90% ($R^2 = 0,959$). Este dado estatístico destaca a relevância de se implementar mecanismos que aumentem a oferta de profissionais com proficiência e tradução da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS para a Língua Portuguesa. A esse respeito é inegável admitir que o reconhecimento das estratégias para acessibilidade e inclusão dos estudantes surdos nas IES é fortemente identificado pela presença do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), sendo esse profissional reconhecido como mediador da comunicação entre surdos e ouvintes. Logo, a sua atuação mediadora permitirá a apropriação de conhecimentos científicos/acadêmicos pelos surdos inseridos na universidade.

Por fim, de forma mais abrangente, todos nós podemos construir uma universidade realmente inclusiva, acessível a todos. Nesse ímpeto, Freire (1987, p. 33) alerta os educadores a terem cuidado ao se atentar apenas aos conteúdos que serão ministrados, numa concepção bancária de ensino. O professor - e por que não o intérprete - devem conhecer esse sujeito com



quem estarão trabalhando. De um lado, o docente deve perceber as diferenças que existem em cada um de seus alunos de forma que o seu conteúdo possa atingir e ser internalizado e absorvido pela sua classe; de outro, o intérprete precisa saber qual o nível de língua de sinais que o aluno surdo possui para fazer as escolhas lexicais pertinentes no momento da interpretação. Assim, os três atores poderão construir o conhecimento de forma satisfatória, num processo dialógico entre o professor, o aluno e o intérprete.

Por se tratar de um estudo preliminar, pesquisas futuras poderiam explorar o universo de inclusão, permanência e egresso de estudantes surdos no ensino superior, não somente pela necessidade de atribuir destaque a este fenômeno social, mais principalmente para investigar de maneira aprofundada, sobretudo, o impacto das políticas inclusivas no âmbito das IES.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro (GM). **Aviso Circular nº 277**. Brasília: MEC/GM, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 23 maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. DECRETO No 3.298, de 20 de dezembro de 1999: Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>> Acesso em 23 de maio de 2018.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf > Acesso em: 23 maio de 2014.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Censo 2011. Disponível em: <http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS>

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/ SESU-2013**. Brasília: 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>. Acesso em: 22 de maio de 2018.

_____. **Programa Incluir**. Portal Mec. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article > Acesso em: 22 maio de 2018.

BISOL, C. A. [et.al]. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Caderno de pesquisa* v. 40, nº 139, p. 147 - 172, jan / abr. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/v40n139/v40n139a08.pdf. Acesso em: 05/05/2018.

BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. *Estudos RBEP*, 2011. Disponível em www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/666. Acesso em 27 maio de 2018.

CRUZ, J. I. G. da. *Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior*. Ribeirão Preto, 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto.

DAROQUE, S. C. *Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária*. Piracicaba, 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. *Escala de integração social no ensino superior (Eises): metodologia de construção e validação. Análise Psicológica*, v.4, n.23, p.461-476, out. 2005.

FERNANDES, S. F. *Educação de surdos*. Curitiba: IBPEX. 2007.



FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, Itatiba, v.6, n.1, p.1-10, jan. 2001.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. LACERDA, C. B. F. & GÓES, M. C. R. (org.). *Surdez - Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

GOLDFELD, M. *A criança surda - linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GOFFREDO, V. L. F. S. A Inclusão da pessoa surda no ensino superior. *Fórum*, Rio de Janeiro, v.10, p.16-22, dez. 2004.

GUARINELLO, A.C. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2008, vol14, n.1, p. 63-74. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBEONLINE/det.asp?cod=71148&type=P> > Acesso em: 23/05/2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: atlas, 2008.

LANG, H. G. Higher education for deaf students: research priorities in the new millenium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.7, n.4, p.267-280, Fall 2002.

LIMA, P.G. Universalização da educação superior no Brasil: uma reflexão sobre emancipação e justiça social. In: NOZU, W.C.S.; LONGO, M.P.; BRUNO, M.M.G. (org). *Direitos humanos e inclusão: discursos e práticas sociais*. Campo Grande, MS: ed. UFMS, 2014.

MARSCHARK, M. et al. Access to postsecondary education through sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.10, n.1, p.38-50, Winter 2005.

MARTINS, V. R. O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.157-166, jun. 2006.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 41, set. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602011000300009&lng=pt&nrm=iso> acesso em 01 maio de 2018.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mai. 2017.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n.1, p.31-38, jan. 2002.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STAKE, R. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

VALDÉS, M.T. M. (Org.). *Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios*. Fortaleza: Eduece, 2006, 174 p.



**PRODUÇÃO
ACADÊMICA**

ANÁLISE SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: UM ESTUDO EM DOIS MUNICÍPIOS FLUMINENSES

Analysis of portuguese language teaching for the deaf: a study in two cities of Rio de Janeiro



**Mariana Gonçalves Ferreira de Castro
(UERJ)**



CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de. Análise sobre ensino de língua portuguesa para surdos: um estudo em dois municípios fluminenses. Orientadora: Celeste Azulay Kelman. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Resumo

A preocupação sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos permeou a história com diferentes interfaces e concepções. Como uma forma de apresentar proposições sobre o tema, esta pesquisa tem como objetivo geral descrever e analisar as práticas pedagógicas bilíngues utilizadas para ensinar Língua Portuguesa para surdos, em turmas bilíngues inclusivas, no 6º ano do ensino fundamental II, nas escolas-polo bilíngues do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias. Os objetivos específicos são: demonstrar práticas pedagógicas bilíngues de ensino de Língua Portuguesa para surdos realizadas em turmas bilíngues inclusivas de alunos surdos de escolas-polo dos municípios pesquisados e destacar elementos que favorecem ou não a aprendizagem de Língua Portuguesa. A base conceitual escolhida como referência da pesquisa pauta-se na teoria histórico-cultural, uma vez que, por meio dela, compreendem-se as relações que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem humana (VYGOTSKY, [1929]1989; [1931]1939; [1924]1939; [1929]2000; 2010; 2012). Também se aproxima de autores que seguem a visão sociointeracionista de ensino de segunda língua (CASTRO; SANTOS, 2018; KELMAN, 2005, 2010, 2011, 2015, 2019; KELMAN; AMORIM; MONTEIRO, 2011; KELMAN; BRANCO, 2003, 2005; KELMAN; BRITO, 2018;

LACERDA, 2014; LEBEDEFF, 2017; NAVEGANTES; KELMAN; IVENICKI, 2016; NEVES; QUADROS, 2018; QUADROS, 2019; dentre outros). A realização desta investigação baseia-se em uma metodologia de abordagem qualitativa (BAUER; GASKELL, 2003) na matriz histórico-cultural com viés multicultural, do tipo estudo de caso (GIL, 2008). A análise dos dados foi realizada na perspectiva microgenética. Observamos que as escolas pesquisadas não possuem uma metodologia específica para o ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua. Porém, a forma como as professoras, as Tradutoras Intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSPs) e os alunos surdos e ouvintes medeiam o conhecimento da Língua Portuguesa, utilizando artefatos da metacognição ou da comunicação inter/multimodal (KELMAN, 2015), faz a diferença positivamente no ensino e na aprendizagem dos alunos surdos. A Libras é a língua mais indicada para esta mediação. Enfim, consideramos que a qualidade da mediação semiótica utilizada pelos professores, TILSPs e alunos no processo de ensino-aprendizagem dos surdos traz resultados positivos sobre a aprendizagem em Língua Portuguesa e sobre seu próprio desenvolvimento. As professoras, as TILSPs e os alunos ouvintes e surdos agem como mediadores e estimuladores da aprendizagem e, no ambiente da sala de aula, prezam a construção coletiva do conhecimento e valorizam o saber de todos.

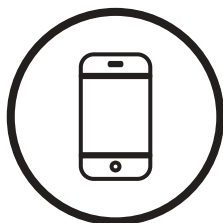
Palavras-chaves: Ensino de Língua Portuguesa; Surdez; Escola-polo bilíngue.

ABSTRACT

Throughout history, the concern for teaching Portuguese to deaf people has undergone several understandings and approaches. As a way to present proposals about this issue, this study aims at describing and analyzing bilingual pedagogical practices used to teach Portuguese to deaf people in inclusive and bilingual 6th grade groups at inclusive bilingual schools (escolas-polo) in the cities of Rio de Janeiro and Duque de Caxias. Our specific goals are demonstrating bilingual pedagogical practices used to teach Portuguese to deaf people in deaf-people inclusive bilingual groups at schools in these cities and outlining elements which favor or not their learning. Our conceptual framework is based on cultural-historical theory, which enables the understanding of the relations involved in human learning development (VYGOTSKY, [1929]1989; [1931]1939; [1924]1939; [1929]2000; 2010; 2012). Also, it includes authors who approach second-language learning from a social interactionist perspective (CASTRO; SANTOS, 2018; KELMAN, 2005, 2010, 2011, 2015, 2019; KELMAN; AMORIM; MONTEIRO, 2011; KELMAN; BRANCO, 2003, 2005; KELMAN; BRITO, 2018; LACERDA, 2014; LEBEDEFF, 2017; NAVEGANTES; KELMAN; IVENICKI, 2016; NEVES; QUADROS, 2018; QUADROS, 2019). Research implementation followed qualitative methodology (BAUER; GASKELL, 2003) and a cultural historical background with a multicultural point of view to develop a case study (GIL, 2008). Data analysis relied on a microgenetic method. We observed that the schools analyzed do not have a specific methodology for teaching deaf people Portuguese as a second language. However, the way teachers, sign language interpreters, deaf students and hearing students mediate knowledge of Portuguese, with the aid of metacognition artifacts or inter/multimodal communication (KELMAN, 2015), has a positive impact on teaching and on deaf students' learning. Brazilian Sign Language (língua brasileira de sinais - Libras) is the most appropriate for such mediation. We finally consider that the quality of semiotic mediation used by teachers, interpreters and students along deaf students' teaching-learning process brings positive results about learning Portuguese and about their own development. Teachers, interpreters, hearing students and deaf students act as learning mediators and stimulators, providing a classroom environment which values everybody's knowledge and the collective construction of knowledge.

Keywords: Portuguese language teaching; deafness; bilingual school; pole school.

(Disponível em https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000912762&local_base=UFR01)



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

<https://youtu.be/ar59WeujmWM?si=vp-SE8ZrCwgk2NPY>



**VISITANDO O
ACERVO DO INES**

VISITANDO O ACERVO DO INES



Curadoria: Solange Maria da Rocha (INES)



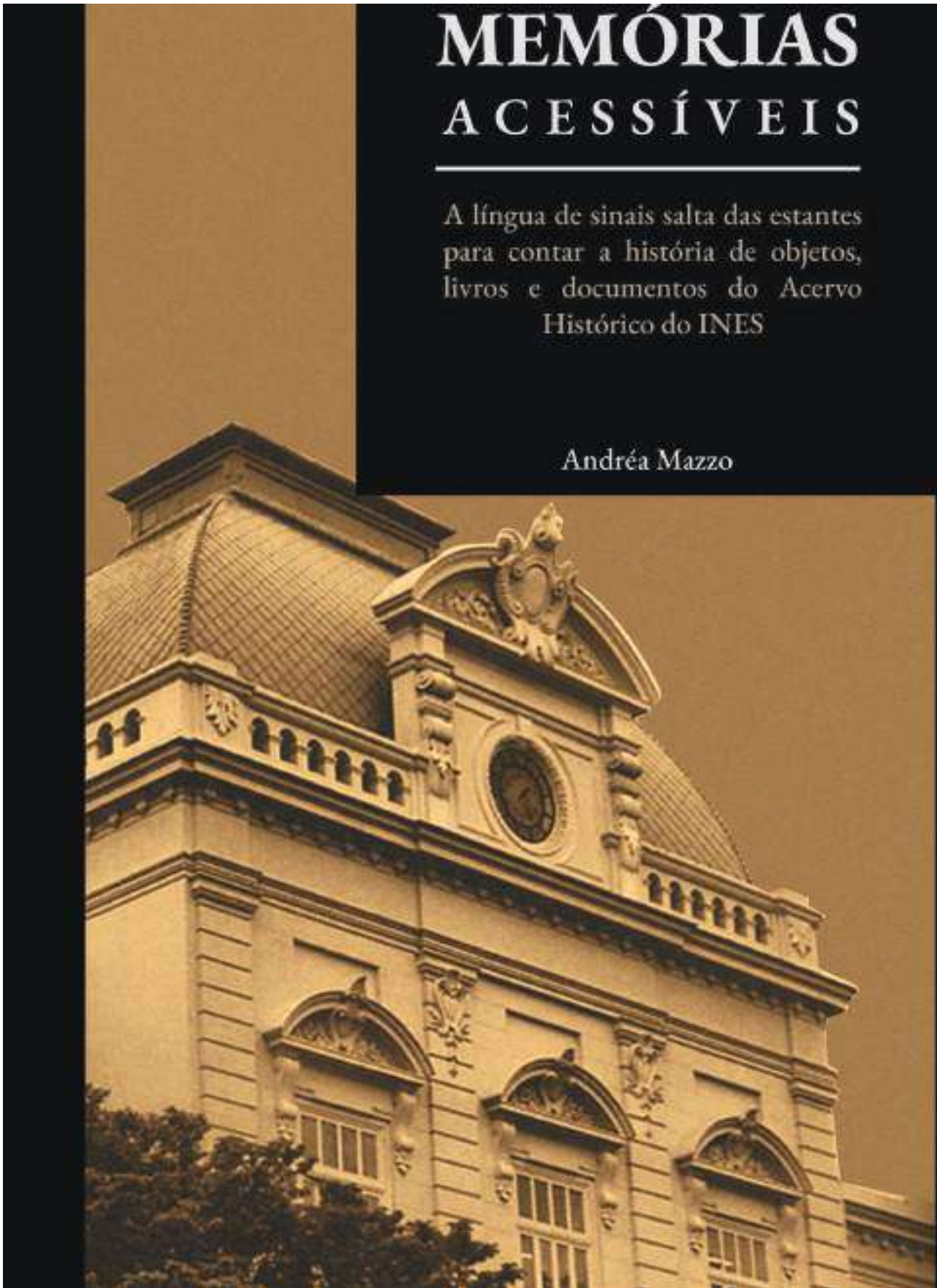
Nessa seção apresentamos um pequeno recorte da Dissertação de Mestrado defendida pela aluna Andréa Mazzo, no Programa de Mestrado do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Destaca-se que Andréa Mazzo é filha de Natalino Mazzo, ex-aluno do INES e profissional aposentado. Natalino foi mestre de alfaiataria do ensino profissional do Instituto. A capa e a apresentação a seguir fazem parte do produto apresentado por Andréa para a obtenção do título de mestre.

(Dissertação disponível em: <https://mestrado.ines.gov.br/documentos/trabalhos-de-conclus%C3%A3o>)

MEMÓRIAS ACESSÍVEIS

A língua de sinais salta das estantes
para contar a história de objetos,
livros e documentos do Acervo
Histórico do INES

Andréa Mazzo



Os surdos em inúmeras comunidades no Brasil e no exterior são guardiões e produtores de memória. Fato. Estejam reunidos em Associações, Escolas, Institutos, dentre outros, produzem eventos que se reportam às suas histórias. Muitas e de naturezas distintas. Celebram um abade francês que incorporou a língua de sinais em suas aulas, celebram uma liderança surda que além de poeta era militante. Celebram datas, pessoas e mais do que tudo celebram sua língua. Memória, História e suas línguas de sinais registradas em tempos e em espaços distintos. Longínquos. Nem sempre essa memória está materializada, e tem circulação restrita nas rodas sinalizadas. Lugares de memória guardam a diversidade da produção humana. Lugar de memória que envolve cultura material em torno da comunidade surda é raro. Há um território físico que há 165 anos produz materialidades: o Instituto Nacional de Educação de Surdos e seu Acervo Histórico. De trajetória ímpar no Brasil, o INES guarda em seu acervo itens museológicos, arquivísticos e bibliográficos únicos e raros em nosso país. Entretanto faz-se necessária a seguinte indagação: esse conteúdo está acessível aos surdos que se expressam e compreendem o mundo através da língua de sinais? Quer esse trabalho refletir sobre essa indagação e apresentar contribuição para que cidadãos surdos possam ter acesso a sua própria história. A realização cuidadosa e envolvente de Andréa Mazzo, construindo uma possibilidade de acesso aos surdos à memória e a história de sua comunidade, aponta caminho importante para acessibilidade de outros espaços e, também, como aqui proposto, do Acervo Histórico do INES.



Solange Rocha



**ARTE E CULTURA
SURDA**

**GALERIA DE ARTE SURDA - ARTISTA
LUCAS SACRAMENTO**

**Curadoria e texto de Patrícia Luiza Ferreira
Rezende-Curione¹**



Lucas Sacramento, 39 anos, um talentoso ator, diretor e iluminador, iniciou sua jornada no mundo das artes cênicas em ocasiões emblemáticas. Nascido em 1984 na cidade histórica de São João del-Rei, em Minas Gerais, Lucas ficou surdo aos dois anos de idade devido a meningite. Ele é uma pessoa bilíngue, utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a oralização parcial, bem como é fluente no português escrito, o que facilitou sua interação com a família e a comunidade ao seu redor.

Desde cedo, Lucas se destacou como o único surdo entre as famílias Sacramento e Resende em sua cidade natal. Sua entrada a comunidade surda ocorreu em 2007, quando ele começou a participar de cursos de Libras e a se conectar com pares surdos. Atualmente, Lucas é professor de ensino superior no ensino de Libras na Universidade Federal do Oeste da Bahia e dirige um projeto de extensão que explora a relação entre o teatro e a Língua de Sinais, com o objetivo de promover o Teatro Surdo e o Teatro em Língua de Sinais.

A paixão de Lucas pelo teatro floresceu a partir de suas experiências pessoais e profissionais. Na infância, ele estudou na escola Catavento, onde

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

um evento circense deixou uma marca forte em sua memória. Encantado com a performance dos palhaços, que se comunicavam sem palavras, Lucas descobriu uma afinidade natural com a expressão corporal, o que o levou a sonhar em ser palhaço.

Mais tarde, Lucas se deparou com o Bloco do Teatro da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), um momento que mudaria o rumo de sua vida. Inspirado pela peça teatral, ele se inscreveu no curso de Licenciatura em Teatro da UFSJ, onde se formou em 2015. Durante sua trajetória acadêmica, Lucas foi apoiado por professores dedicados, como Adilson Siqueira e Frederico Bustamante, que incentivaram seu desenvolvimento artístico e acadêmico.

Lucas enfrentou muitos desafios ao longo de sua formação, incluindo a falta inicial de intérpretes de Libras. No entanto, sua determinação e paixão pelo teatro o levaram a superar esses obstáculos, tornando-se o primeiro surdo a se formar em Teatro pela UFSJ. Sua experiência acadêmica incluiu a participação em disciplinas fundamentais e a conquista de excelentes notas em áreas como Iluminação Cênica.

Após a graduação, Lucas se envolveu em projetos teatrais significativos. Um dos



destaques foi a direção da peça “Cidade de Deus – Casos e Conflitos”, apresentada no Festival Clin D’Oeil, na França, em 2017. Este festival é um dos maiores eventos internacionais de Artes Surda, e a peça, que abordava a realidade das favelas cariocas, foi um sucesso entre o público surdo.

Lucas continuou sua formação acadêmica com um Mestrado em Estudos da Tradução na Universidade de Brasília (UnB), onde defendeu a dissertação “Tradução Teatral: produzindo em Libras no teatro surdo” em 2019. Sua pesquisa focou na tradução de espetáculos teatrais para Sinais Internacionais, permitindo o acesso do público surdo a produções teatrais em âmbito internacional.

Recentemente, Lucas defendeu sua Tese de Doutorado em Literatura na Universidade de Brasília – UnB, explorando e pesquisando o Teatro Surdo. Título da tese é “Teatralidade no Teatro Surdo Brasileiro: concepções literárias, dramáticas e teatrais no teatro surdo em língua de sinais! Sua pesquisa é motivada pela falta de relatos e referências sobre o Teatro



Surdo no Brasil, e ele se dedica a contribuir para a comunidade surda por meio de suas investigações e produções artísticas.

Lucas Sacramento é um exemplo de grandes produções teatrais e talento, cuja trajetória no teatro e na cultura surda é inspiradora. Sua dedicação ao Teatro Surdo e à inclusão de



surdos nas artes cênicas destaca a importância de reconhecer e valorizar cultura e linguística surda em todas as formas de expressão artística.

Lucas Sacramento considera a Arte Surda uma forma única e poderosa de expressão e resistência cultural que utiliza a Língua de Sinais e destaca a liberdade criativa dos artistas surdos. Embora haja poucas publicações sobre a Arte Surda, ele reconhece a importância dos pesquisadores surdos comprometidos em estudar e promover essa forma de arte.

A temática da “Arte Surda” abrange várias formas artísticas, como pintura, escultura, música, literatura, dança, arquitetura, fotografia e teatro, todas utilizando a Língua de Sinais. Dentro desse contexto, o Teatro Surdo é especialmente importante, pois representa uma forma específica de expressão artística que contribui para a valorização das culturas e identidades surdas. Lucas destaca que a Arte Surda no Teatro Surdo é altamente valorizada e reconhecida tanto pela comunidade surda quanto pela cultura em geral.



